



MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE
IDIOMAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2016-2017

LA DESCOLONIZACIÓN Y EL "TERCER MUNDO" EN PROBLEMAS. UNA PROPUESTA ABP PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESPECIALIDAD: Geografía e Historia

APELLIDOS Y NOMBRE: Quesada Mayo, Iván

D.N.I.: 50761177Q

CONVOCATORIA: Junio

TUTOR: Aurora Riviére

ÍNDICE:

Resumen	3
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	
1.1. <i>Presentación</i>	4
1.2. <i>¿Por qué el ABP?</i>	6
1.3. <i>Competencias a desarrollar</i>	7
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
2.1. <i>Los objetivos del ABP</i>	8
2.2. <i>Creando problemas</i>	10
2.3. <i>El docente como guía</i>	12
2.4. <i>Grupos de trabajo</i>	14
2.5. <i>La evaluación</i>	15
2.6. <i>Las ventajas y desventajas del ABP</i>	16
III. OBJETIVOS	
3.1. <i>Objetivos generales</i>	18
3.2. <i>Objetivos didácticos</i>	18
IV. METODOLOGÍA	
4.1. <i>Pacto didáctico</i>	20
4.2. <i>Organización de las sesiones</i>	23
4.3. <i>Criterios de evaluación</i>	35
4.4. <i>Adaptaciones del proyecto</i>	36
V. RESULTADOS	37
VI. DISCUSIÓN	42
VII. CONCLUSIONES	47
VIII. BIBLIOGRAFÍA	48
IX. ANEXO	52

RESUMEN:

El presente Trabajo de Fin de Máster reivindica el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la enseñanza y aprendizaje de la Historia como metodología didáctica adecuada para desarrollar competencias cognitivas, sociales y cívicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de la amplia historia de la metodología, de sus exitosos resultados en las Ciencias Experimentales y de su adecuación para desarrollar competencias fundamentales, como es la capacidad para la resolución de problemas, apenas tiene uso en el área de las Ciencias Sociales.

Por ello, hacemos una propuesta ABP en torno al tema del currículo la *Descolonización y creación del "Tercer Mundo"*. El tema seleccionado nos permitirá integrar en el estudio y debate del aula áreas ignoradas por el currículo académico, interesar a los estudiantes en temas vinculados con el mundo actual y colaborar en la integración del alumnado extranjero que, cada vez en mayor medida, puebla nuestras aulas.

Además, hacemos un análisis de los resultados de la aplicación de la propuesta didáctica diseñada y sugerimos caminos por los que podría completarse. En el anexo se pueden encontrar algunos de los ejemplos realizados por los estudiantes junto a varias plantillas de evaluación.

PALABRAS CLAVE: *Didáctica de la historia, Aprendizaje Basado en Problemas, Decolonización, Educación Secundaria Obligatoria.*

ABSTRACT:

The present Final Report's Master claims about Problem Based Learning (PBL) for the teaching and learning of History as didactic methodology suited to develop cognitive, social and civic competences in the students of Obligatory Secondary Education. Notwithstanding of the wide methodology's history, its successful results in Experimental Sciences and its adequacy to development the fundamental competences, such as the ability to solve problems, scarcely is used in Social Science's areas.

For this reason, we make a PBL proposal from the *curriculum's* issue, The *Decolonization and creation of "Third World"*. The topic has been selected to integrate in the classrooms the study and debates, in the areas that are ignored by the academic curriculum, to interest students in issues related with the real world and foment the integration of foreigner students, who, in a bigger measure, populate our classrooms.

Furthermore, we analyze the results of the application of the didactic proposal and we suggest ways in which it could be completed. In the annex there are some of the examples made by the students as well as several evaluation templates.

KEY WORDS: *Didactics of history, Problem Based Learning, Decolonization, Compulsory Secondary Education.*

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

“Nos olvidamos muy pronto de lo que hemos aprendido; no nos olvidamos nunca de lo que hemos descubierto”
(Émilie de Girardin)

1.1. Presentación

El presente Trabajo de Fin de Máster se titula *"La Descolonización y el "Tercer Mundo" en problemas. Una propuesta de ABP para el alumnado de Educación Secundaria"*. Corresponde a la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid y se inscribe en las siguientes líneas de investigación propuestas por la guía del TFM (2017): *la adquisición de competencias básicas por parte de los estudiantes y la elaboración de trabajos teórico-prácticos acerca del diseño y análisis de situaciones de enseñanza para la Educación Secundaria*. No obstante, aunque no sea objetivo específico de su análisis, también podría abarcar la línea de *diseño y/o análisis y/o evaluación de materiales educativos*.

El tema elegido es, como vemos, el Aprendizaje Basado en Problemas aplicado a la asignatura de Historia. El diseño didáctico que se aporta en relación a esta metodología y en torno al tema de la descolonización y creación del "Tercer Mundo" se ha puesto en práctica en el centro Santa María del Carmen, un colegio concertado perteneciente a la Comunidad Autónoma de Madrid. Fue llevado a cabo en un tiempo que rondó casi los dos meses: desde finales de marzo hasta mediados de mayo del presente curso académico de 2016-17. Los motivos que nos han azuzado para realizar esta propuesta son varios. Por un lado, creemos que si bien el ABP es un método sobre el que hay una amplia bibliografía y que tiene una larga trayectoria de aplicación en ciencias experimentales desde los años 70 del siglo pasado, su uso en asignaturas de humanidades y sociales ha sido algo marginal, aún cuando se valoran con éxito sus

resultados en otras áreas. Por otro lado, aunque la metodología utilizada no es una novedad, señalamos que cualquier método constructivista como el aquí presentado constituye algo rompedor en la mayoría de aulas españolas, en donde el método tradicional de clase impera en buena parte de las asignaturas. Por este motivo, nos parece que realizar un ABP en la asignatura de Historia nos brinda la oportunidad de explorar las posibilidades didácticas de una metodología tan motivadora como eficaz en los casos en que ha sido utilizada.

Por otro lado, nuestra experiencia durante el período de realización de las prácticas del Máster de Formación del Profesorado nos ha mostrado que en muchas aulas existe una grave problemática en el aprendizaje de las Ciencias Sociales que necesita ser subsanada. Nos referimos a la desidia e indiferencia que causa el estudio de la Historia en gran parte del alumnado. A ojos de la mayoría de alumnos y alumnas, la historia trata de un compendio de fechas que narran sucesos totalmente desvinculados de la realidad en la que viven. Sin aventurarnos a exponer un motivo concreto por el cual el estudio de las Ciencias Sociales tiene tan mala prensa en las aulas de E.S.O y Bachillerato, se ha considerado que métodos alternativos (como el aquí expuesto), combinados con los métodos tradicionales en su justa medida, podrían incrementar el interés de los estudiantes en las asignaturas de humanidades.

A su vez, las prácticas del máster nos han brindado la oportunidad de aplicar el diseño didáctico a través del ABP a un tema poco tratado en las aulas, pero que sí está incluido en el temario de Historia, nos referimos a la *Descolonización y creación del "Tercer Mundo"*. Como ya se explicará más adelante, se ha considerado un tema especialmente adecuado para realizar un ABP por varios motivos. Uno de ellos es que cada vez nuestras aulas son más heterogéneas, por lo que es un absoluto sinsentido ceñir el 100% del temario de Historia al área de la Europa occidental¹. Otra de las razones consideradas es que se tratan en él cuestiones importantes para comprender muchas realidades sociales actuales, a pesar de lo cual casi nunca llega a ser explicado debido a que está contemplado al final del temario, y la mayoría de docentes no llegan a poder impartirlo por ausencia de tiempo o porque no lo consideran importante. Consideramos, sin embargo, y sin menospreciar los demás temas, el enorme interés que tiene prestar atención a problemas más cercanos a la actualidad que, aunque no tanto para la Europa occidental, para otros muchos países tienen una importancia capital. Por estos motivos, entre otros, se decidió abordar un ABP sobre este tema en una clase de 4º de la E.S.O, procurando así que nuestros estudiantes se interesasen por la materia al

¹ Sin ir más lejos, el 34% del alumnado en la clase donde llevamos a cabo nuestra propuesta didáctica era de origen extranjero.

establecer cierto vínculo emocional y social con áreas geográficas con problemáticas directamente relacionadas con el mundo actual. A su vez, se consideró que el tema era especialmente adecuado para trabajar competencias cívicas relacionadas con la inclusión, la multiculturalidad, el respeto, la ciudadanía crítica o la tolerancia.

1.2. ¿Por qué el ABP?

En cuanto a los motivos que impulsaron la elección del ABP como tema para nuestro Trabajo de Fin de Máster, se quiere destacar su eficacia para desarrollar las competencias básicas. El ABP está planteado para que los estudiantes adquieran los conocimientos a través de la resolución de problemas de manera autónoma con la guía del profesor-tutor. El protagonista de la clase es el alumnado, quedando el docente en un segundo plano. Esta técnica pedagógica ayuda a los alumnos y alumnas a tomar decisiones, trabajar en equipo y desarrollar habilidades comunicativas. Del mismo modo, estimula el pensamiento crítico y la independencia del estudiante gracias al aprendizaje autodirigido. A su vez, se adquieren habilidades esenciales para el futuro de los estudiantes como el auto-aprendizaje o el fomento del pensamiento crítico (Arias Gundín, De Caso Fuertes, Fernández Martínez, Fidalgo Redondo y García Sánchez, 2006, pp. 398 y 409).

Por otro lado, debemos señalar que, aunque es un sistema que requiere escasa exigencia de preparación y selección de recursos y medios, el sistema tradicional de aprendizaje, basado en la transmisión frontal de contenidos educativos de cara a su memorización, ofrece una visión estanca del conocimiento. Por desgracia, es más frecuente de lo deseable que muchos docentes repitan los mismos patrones de aprendizaje que les fueron inculcados desde su juventud. Lo mismo ocurre con la evaluación, que se limita a comprobar la memorización de información, ignorando los logros cognitivos del estudiante. Uno de los problemas de la educación tradicional es que todos los estudiantes reciben la misma información al mismo tiempo sin tener en cuenta sus preferencias o intereses (Font Ribas, 2004, pp. 81-84). El aprendizaje tradicional o receptivo ha sido criticado por no tener en cuenta los intereses y las necesidades cognoscitivas de los estudiantes. Este tipo de aprendizaje consiste básicamente en transmitir un conocimiento ya construido de tal modo que el estudiante tan sólo tenga que interiorizarlo mediante su capacidad memorística, convirtiendo así al estudiante en un receptor pasivo y conformista del profesor además de un reproductor de las enseñanzas recibidas. El alumno o alumna tradicional memoriza mecánicamente los elementos como fruto de una vinculación arbitraria, por lo que se interiorizan difícilmente. Por el contrario, el ABP se presenta como una alternativa para que el conocimiento pueda darse mediante

un conducto vertical y bidireccional a través del diálogo y debate (Barrón Ruiz, 1991, 30-32 y 44). Por todo ello, pensamos que el ABP debe ser visto como un reto no a la educación, sino a la sociedad, ya que la educación es un instrumento clave para cambiar (a mejor) las sociedades venideras.

Dicho esto, señalamos que el ABP, tal y cómo lo conocemos comenzó en Canadá en la década de los años 60-70 en la universidad de McMaster, que quiso replantear el estudio de la medicina. Barrón Ruiz (1991) apunta al lanzamiento del primer Sputnik en 1957 como factor desencadenante de la renovación pedagógica, pues Estados Unidos apostó por una educación con nuevas metodologías basadas en el descubrimiento y en el trabajo interdisciplinar para superar la tecnología soviética (pp. 27 y 28). Aunque el ABP está particularmente extendido en el grado de medicina y dentro de las asignaturas de Ciencias Sociales en países como Dinamarca u Holanda, en España, el uso del ABP ha sido fomentado casi por imperativo legal. Nos referimos al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), que establece como objetivo el desarrollo de competencias profesionales y capacidad para el aprendizaje autónomo basado en estrategias de aprendizaje activo (González y Wagenaar, 2003, p. 76; Duffy y Savery, 1996, p. 139).

Tras presentar los orígenes de este método, señalamos que somos perfectamente conscientes de que al plantear una metodología de ABP no estamos presentando una didáctica innovadora, sino más bien reivindicando su utilización en las clases de Historia en vista de la significativa carencia de propuestas de esta estrategia didáctica en nuestra materia y de los exitosos resultados obtenidos de la metodología en otras áreas.

1.4. Competencias a desarrollar

Finalmente, se indican las competencias que se pretenden desarrollar con nuestra propuesta didáctica. Entendemos como competencias un grupo de destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo personal, escolar y social desarrolladas a través del currículo educativo². Señalamos las competencias comunes desarrolladas en nuestro trabajo, encaminadas a lograr la madurez intelectual, social y humana de los estudiantes:

1. Comunicación lingüística: desarrollada en la realización tanto de ejercicios escritos como en la exposición en público. También se desarrolla durante la puesta en común de información con los integrantes del grupo.

² Las competencias pretenden ser comunes para los países miembros de la Unión Europea. Éstas están definidas en el Anexo I de la Ley Orgánica *ECD/65/2015*, de 29 de enero de 2015, pp. 6991-7002.

2. Competencia digital: gran parte de nuestra propuesta didáctica se realizaría en el ordenador y los ejercicios serían entregados mediante correo electrónico.
3. Aprender a aprender: muchas de las preguntas planteadas en nuestro ABP abocan al estudiante a indagar la respuesta por sus propios medios utilizando internet o bibliografía variada.
4. Competencias sociales y cívicas: a partir de lo investigado, los estudiantes entenderán mejor las situaciones de países en vías de desarrollo. Al mismo tiempo, tendrán conciencia de procesos políticos y abusos por parte de potencias europeas en lugares con los que el temario de la asignatura está poco familiarizado.
5. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: algunas de las preguntas planteadas están pensadas para que el estudiante exprese su opinión argumentada sobre lo leído.
6. Conciencia y expresiones culturales: al tratar sobre la descolonización y el “Tercer Mundo”, los estudiantes, independientemente del problema elegido, se acercarán a otras realidades políticas muy presentes, las cuales no suelen exponerse en las aulas.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Centraremos la atención, por tanto, en el ABP como estrategia didáctica, reparando fundamentalmente en los siguientes aspectos: los objetivos que persigue dicha metodología; cómo ha de realizarse la correcta formulación de grupos para potenciar la resolución de problemas de forma colaborativa; el papel del tutor como guía de trabajo; los aspectos relacionados con la evaluación de un ABP; y, por último, las ventajas y desventajas que se han subrayado en relación a esta metodología didáctica.

2.1. Los objetivos del ABP

Como apuntan Savery y Duffy (1996): “no importa qué especifiquemos como objetivo de aprendizaje, en realidad es la meta del aprendiz lo que determinará mayormente qué será aprendido” (p. 138). Muchos alumnos y alumnas reproducen textualmente las lecciones que se les imparte sin extraer las ideas que hay en ellas con el único fin de aprobar un examen. Sin embargo, con el ABP no queremos que el alumnado

aprenda historia, sino que lo adquirido en clase le sea útil para relacionar la construcción y uso de la historia como lo haría un buen ciudadano o ciudadana. Por ello, uno de los objetivos del ABP es que sean los estudiantes los que se apropien del problema, desarrollándolo mediante un pensamiento crítico. En este modelo de aprendizaje el profesor-tutor asume el papel de una figura consultiva sin adueñarse en ningún momento del pensamiento del estudiante diciéndole qué hacer. No obstante, Duffy y Savery (1996) advierten que este proceso no debe confundirse con el método socrático en el que el profesor cuestiona a los estudiantes sabiendo desde un primer momento la respuesta (pp. 136-139).

Uno de los objetivos principales del ABP es capacitar a los estudiantes para el trabajo en equipo, y plantear el aprendizaje como un problema le otorga cierto realismo necesario para aprender a tomar decisiones. Por este motivo el ABP es tan utilizado en los estudios de medicina. Por otro lado, cada problema abarca varios temas, por lo que el aprendizaje se caracteriza por su transversalidad, que permite al alumnado aprender mediante un enfoque holístico por el que pueden ver la conexión entre diversos temas tratados en clase. Muchos autores recomiendan dividir los proyectos de ABP de manera acorde con los bloques temáticos o repartir una lista de problemas para que los grupos de estudiantes seleccionen el que más interés les suscite. Debemos ser conscientes de que el ABP está diseñado para que los estudiantes sean capaces de cubrir lagunas de conocimiento que no podrán ver a causa de un temario cerrado o de un tiempo muy limitado del curso, de ahí su libertad de elección (García González, Molina Ortiz, Antón Nardiz y Pedraz Marcos, 2003, pp. 80 y 84).

La finalidad de este recurso es que el estudiante construya su conocimiento a partir de la experiencia. El aprendizaje es aquí un proceso de construcción del conocimiento sobre el conocimiento previo como base. Se deben crear puentes de mediación cognitiva entre el conocimiento nuevo y el viejo para entender el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo (Pérez, 2008, p. 118). El objetivo no sólo sería aprender, sino también reflexionar. El aprendizaje por descubrimiento exige la estrategia inductiva y la comprobación de lo investigado, evitando así que ningún alumno o alumna llegue a una conclusión por casualidad (Antequera, 2012, pp. 51-52 y 58).

Aurora en la corrección decías que esto me lo ponías en otro sitio peor no lo he visto por ninguna parte. ¿Lo dejo? hablo sobre los objetivos del ABP en el apartado Objetivos del ABP. yo creo que podría estar correcto aquí ¿no?

Por otra parte, téngase en cuenta la relación de las enseñanzas del ABP con el mundo laboral. Es indiscutible que cada vez son menos los puestos de trabajo en los que

éste se lleva a cabo de forma aislada, por lo que los profesionales del mañana deben de ser capaces de trabajar en equipo (Sage y Torp, 1998, p. 64). Como señaló la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2002):

La relevancia social de los estudios dependerá, en gran medida de la calidad de la educación recibida, de la diversidad y flexibilidad de los programas con múltiples puntos de acceso y salida, del desarrollo de aptitudes y habilidades para la comunicación, la capacidad de jerarquizar la información, y el trabajo en equipo³.

A su vez, para seleccionar esta estrategia metodológica se ha tenido en cuenta el Tunning Educational Structure in Europe (2003), el cual hace referencia a las competencias genéricas necesarias comunes a cualquier titulación:

La capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos (...). En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. Más aún, la mayoría de éstas pueden desarrollarse, nutrirse o destruirse por enfoques de enseñanza y aprendizaje y por materiales apropiados o inapropiados (p. 34)⁴.

2.2. Creando problemas

Uno de los pasos esenciales en un ejercicio ABP es preparar los problemas que serán expuestos a la clase, los cuales deben de ser estudiados teniendo en cuenta las características particulares del grupo de estudiantes. Es fundamental que la dificultad de los problemas que se les planteen a los estudiantes sea progresiva, lo que permitirá valorar el nivel de la clase desde el principio (Martínez y Moreno, 2008, p. 137). Duffy y Savery (1996) ponen como ejemplo el ABP aplicado en la Escuela de Medicina, donde a cada grupo se le asigna un problema imaginario. Por ejemplo: ha ingresado un paciente con ciertos síntomas. Los alumnos y alumnas deben diagnosticar al paciente y desarrollar un tratamiento adecuado para su sanación. El objetivo de esto es que los aprendices perciban la situación como un caso real con cierta relevancia personal a la vez que aprenden de manera independiente (pp. 139, 141-145).

Como señala Piaget en su obra *La psicología de la inteligencia* (1947), los aprendizajes más duraderos surgen a raíz de un conflicto cognitivo, en búsqueda del equilibrio perdido (*homeostasis*). Según el autor, si el individuo no se encuentra en una

³ Fragmento extraído de Juárez y Vizcarro, 2008, p. 19.

⁴ Fragmento extraído de Jareño, Jiménez, y Lagos, 2013, p. 45.

situación de desequilibrio, nunca buscará respuestas. Para que el estudiante se preocupe en buscar la solución, el problema debe de ser lo suficientemente complejo para requerir la cooperación de los participantes de su grupo. Se trataría de lograr que los estudiantes cumplieran las tres metas de la educación en la retención de información, su comprensión y el uso de la información comprendida (Landa Flitzgerald y Morales Bueno, 2004, pp. 151-153 y 156). Por otro lado, García Sevilla y Medina Romero (2008) indican que los problemas planteados por ABP deben relacionarse con el mundo real y que no toda la información necesaria para la solución de los problemas ha de estar contenida en el libro de texto. Una advertencia relevante que nos llega de estos autores en relación con la creación de problemas es que la solución no debe encontrarse en los libros de texto, consejo que hemos seguido a rajatabla, como veremos más adelante (pp. 39 y 46).

Los problemas planteados están encaminados a fomentar el razonamiento y la comprensión de contenidos de la asignatura. Se trata de problemas enfocados a estimular las habilidades cognitivas de razonamiento y la correcta elaboración de síntesis de la información investigada, procurando en todo momento que el estudiante alcance su propia conclusión. El equilibrio entre lo que el estudiante sabe y lo que no, es fundamental. Si lo que se le plantea es una cuestión previamente conocida no se sentirá estimulado. Sin embargo, si es demasiado difícil, el alumno puede frustrarse y abandonar el problema (Juárez y Vizcarro, 2008, pp. 26 y 28). García Sevilla y Medina (2008) señalan los diferentes tipos de problemas (p. 39):

- Problemas de guía: diseñados para que el estudiante analice los conceptos.
- Problemas para evaluación: un examen en el que el alumnado aplica los conocimientos aprendidos.
- Problemas para ilustrar principios, conceptos o procedimientos: son problemas propuestos como situaciones concretas para que el estudiante descubra la explicación inductivamente.
- Problema para fomentar el razonamiento y comprensión⁵: estimulan el razonamiento, análisis y síntesis del contenido del temario.

En cuanto a la estructuración de los problemas, se sigue las pautas de García Sevilla y Medina (2008), que recomiendan el planteamiento de un problema mal estructurado, ya que sólo de esta manera se puede azuzar la motivación del alumnado por encontrar su solución. Para la elaboración de estos problemas podemos tener en cuenta los siguientes criterios (p. 48):

⁵ De este tipo es el puesto en práctica en este trabajo.

PROBLEMAS ESTRUCTURADOS CORRECTAMENTE	PROBLEMAS ESTRUCTURADOS INCORRECTAMENTE
Tienen soluciones convergentes.	Se puede llegar a la solución de varias formas.
La respuesta está en el libro de texto.	La respuesta no está en el libro de texto.
Está vinculado a una sola disciplina.	Es interdisciplinar.
El problema es posterior a la explicación de un tema de la asignatura.	El problema se plantea sin haber explicado el temario de la asignatura al cual va referido.
Se necesitan habilidades cognitivas.	Se necesitan habilidades metacognitivas.

2.3. El docente como guía

El papel del profesor-tutor en el aula, es sin duda algo fundamental, pues será el encargado de identificar el conocimiento previo de los adolescentes, de organizar los debates sobre lo desconocido y de estimular la producción de hipótesis. Gracias a su papel podrá apreciar la evolución de los estudiantes en su espíritu crítico y su trabajo en grupo. En las tutorías el tutor pasa a ser un lazarillo del estudiante, pues con su colaboración facilita el aprendizaje de éste. No debe caerse en el común error de ver al tutor como un observador pasivo a la investigación de sus estudiantes, sino que debe siempre asegurarse de que se está trabajando en el objetivo establecido, al mismo tiempo que reta a los estudiantes para motivar su búsqueda de información (Juárez y Vizcarro, 2008, pp. 26 y 28; Sage y Torp, 1998, p. 37). De este modo, el estudiante aprecia como aumenta su capacidad crítica al mismo tiempo que obtiene una formación más completa sobre el tema (García González, Molina Ortiz, Antón Nardiz y Pedraz Marcos, 2003, pp. 81-83).

Sin embargo, para algunos docentes, el ABP disminuye su autoestima, pues dejan de ostentar su posición de expertos en su materia. Tengamos en cuenta que lo que se pretende con el ABP es que el docente deje de ser visto como un suministrador de información para empezar a ser tomado como un facilitador y un guía de la misma. Antes de llevar a cabo el ABP, éste debe de tener un conocimiento previo para encarar la solución a los problemas planteados, siendo aquí donde el docente puede llevar a cabo pequeñas exposiciones magistrales (Branda, 2011, pp. 95, 97 y 99; Font Riba, 2004, p.

89). Kolmos (2004) señala con acierto que en la elaboración del ABP el profesor-tutor debe de tener en cuenta la coordinación con el resto de profesores. Sin embargo, aquí es donde la identidad profesional del profesor debe de ponerse en común con la de otros docentes, por lo que es muy común que germinen discrepancias (pp. 91-94)⁶.

Será labor del profesor-tutor la de conducir en todo momento las sesiones de trabajo. El primer paso es analizar el problema. Después, se realizará una lluvia de ideas y se apuntará todo aquello que se conoce y se desconoce. Una vez obtenida la información mediante la investigación se pondrán en común los resultados. Por último, se haría una síntesis de la información recogida y se elaborará un informe sobre los conocimientos aprendidos (Arias Gundín, De Caso Fuertes, Fernández Martínez, Fidalgo Redondo y García Sánchez, 2006, pp. 398 y 399; Landa Flitzgerald y Morales Bueno, 2004, p. 154). El objetivo es que el profesor-tutor no sea un mero espectador en el proceso. Hacemos nuestras consideraciones de Ausubel (1983) sobre el papel del profesor, que debe elegir cuidadosamente los materiales con los que trabajar en la sesiones y ejercer la labor de mediador en las conclusiones de cada grupo (p. 533).

En cuanto a la reacción del alumnado frente al profesor-tutor, se ha demostrado que en los primeros años de la titulación, éste tiene un gran impacto en el rendimiento de sus estudiantes, pues en este periodo suelen ser menos autónomos. Además, otros autores afirman que un comportamiento más directivo por parte del docente suele mejorar la comprensión entre estudiantes (Schimdt, Van Der Arend, Moust, Kokx y Boon, 1993, p. 788). Por otro lado, Antequera (2012) nos hace reparar en la diferencia entre los tutores expertos en la materia y los inexpertos, señalando que, según las pruebas realizadas, el alumnado se muestra más receptivo cuando el tutor se centra más en las habilidades del ABP que en el contenido de la materia. Como conclusión, Antequera señala que el tutor experto tiene tendencia más directiva, pero sus indicaciones son más concisas, mejorando el rendimiento académico de los estudiantes (p. 65).

Para llevar a cabo la función de tutorización, el profesor-tutor puede guiarse por alguno de los esquemas propuestos para plantear un ABP. Uno de los más usados es el de los ocho pasos (Restrepo Gómez, 2005, p. 14):

- Exponer el problema a responder.

⁶ Por ello, la universidad de Aalborg el *Centre for University Teaching and Learning* ha realizado una formación pedagógica para los docentes que cuenta con la aprobación de la Ley Danesa sobre Estructuras de Cargos Docentes de las Universidades. La formación pedagógica para los profesores se extiende a 175 horas del horario laboral de cada docente durante tres semestres. El objetivo primario de esta formación es inculcar la planificación coordinada entre docentes para establecer proyectos de desarrollo curricular.

- Discutir lo planteado, intentando resolverlo con lo que ya se sabe.
- Identificar lo que no se sabe y lo que se necesita conocer para resolver el problema.
- Definir los objetivos de aprendizaje y distribuir las tareas entre los participantes.
- Buscar información adicional.
- Compartir la información y ponerla en común.
- Aplicar el conocimiento a la solución del problema.
- Evaluar el conocimiento y la solución adquirida.

Por otro lado, la universidad de Maastricht propone un esquema de siete pasos (Díaz, Hernández, Lacasa y Prieto, 2008, p. 60):

- Exponer la situación problemática.
- Definir el problema.
- Tormenta de ideas (*brainstorming*).
- Intentar solucionar el problema con lo que ya se sabe.
- Elaborar objetivos de aprendizaje en forma de preguntas a responder.
- Buscar la información.
- Reunir de información y exponer de la conclusión.

Será labor del profesor-tutor conducir al alumnado mediante los procesos que han de seguir. Según Sánchez y Ramis (2004, pp. 106-107) estos procesos se clasifican en:

Elaborativo: está relacionado con la habilidad para personalizar, concretar y visualizar la información traduciéndola con las propias palabras del estudiante.

Elaborativo alto: implica el aprendizaje significativo, donde el estudiante puede procesar la información relacionando la información nueva con la que ya conoce.

Procesamiento profundo: consiste en la habilidad para extraer significados, evaluar y desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. En este método predomina un pensamiento conceptual donde se relaciona el contenido con situaciones nuevas.

2.4. Los grupos de trabajo

Uno de los puntos fuertes del ABP es su adecuación para estimular el aprendizaje colaborativo. Los problemas planteados en el aula han de ser resueltos en grupo de tal forma que todos los miembros colaboren y aporten en la búsqueda de soluciones. El número de miembros de cada grupo suele oscilar entre 5-8 componentes pero hoy en día

se han realizado propuestas de hasta 40 o 60 integrantes. Para afianzar el compromiso de los participantes, autores como Navarro y Valero-García (2008) ponen como condición que los alumnos y alumnas puedan dedicar al menos cuatro horas semanales para crear un grupo de trabajo (pp. 179-180)⁷. Para evitar los conflictos típicos del trabajo grupal, es recomendable que el docente asigne unos roles a cada componente del grupo. El profesor-tutor llevará a cabo un horario de tutorías para subsanar las dudas que surjan sobre la marcha. El objetivo último del docente es dar un papel protagonista al estudiante, ayudándole a pensar críticamente con la orientación de sus reflexiones. Por otro lado, el estudiante desarrolla su responsabilidad a la vez que tiene una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con sus compañeros y compañeras. Esta no es una cuestión baladí, pues en el ámbito social, el grupo ayuda al estudiante a adoptar hábitos democráticos y a desarrollar una identidad de grupo, potenciando así el marco socioafectivo (Restrepo Gómez, 2005, pp. 15-16; Juárez y Vizcarro, 2008, p. 23; Carrillo y González, 2008, p. 77).

En cuanto al alumnado español, Díaz, Hernández, Lacasa y Prieto (2008) señalan que pueden presentar ciertas reticencias iniciales al ABP. De acuerdo con su experiencia, no recomiendan llevar a cabo el ABP en España con grupos de más de seis estudiantes. Se recomienda evitar los comportamientos parásitos mediante el uso de tutorías en las que los alumnos y alumnas deberán venir con una serie de progresos para evaluar a cada estudiante según su contribución en lugar de dar una nota grupal (pp. 62-66 y 72). Además, con el fin de que los estudiantes no intenten que les hagamos el trabajo, Barkley, Cross y Howell Major (2012) sugieren invitar a los estudiantes acudir a tres recursos diferentes antes de plantear la duda al docente (p. 41).

2.5. La evaluación

En cuanto a la evaluación, lo primero que debemos recordar es que ésta no se realiza sólo para saber si los estudiantes han alcanzado sus objetivos, sino también para saber si debemos corregir nuestro método. La evaluación en el ABP tiene lugar constantemente, tanto durante la realización de la tarea como en su presentación final. Para evaluar el ABP se sugiere un caso práctico en el que alumnado ponga en práctica lo que ha aprendido. Se pretende así huir del ejercicio bulímico de examen tradicional en el que el estudiante aprueba gracias a su memoria. En el método tradicional, los alumnos y alumnas trabajan por separado con el fin de obtener la respuesta correcta para aprobar. No se descarta tampoco la autoevaluación o incluso la coevaluación. En esta última los compañeros y compañeras de grupo serán quienes evalúen al estudiante en función de

⁷ Véase también Font Ribas, 2008, pp. 232-233.

su labor en la actividad. Con este tipo de evaluación se desarrolla su sentido de la responsabilidad adquiriendo la capacidad crítica que requiere la evaluación (Sánchez y Ramis, 2004, p. 104; Juárez y Vizcarro, 2008, p. 30; Bermejo y Pedraza, 2008, p. 96).

Lo que se evalúa en el ABP son las competencias adquiridas por el estudiante. Bermejo y Pedraza (2008) señalan que esas competencias deben de constar de *ítems* evaluables como por ejemplo citar correctamente las fuentes usadas, la correcta argumentación de sus conclusiones... Por ello, se deben evaluar habilidades y capacidades como expresarse oralmente o definir un problema. Ambos autores se preguntan si es justo que todos los miembros reciban la misma puntuación si el esfuerzo individual no ha sido equitativo. Por ello nos aconsejan mentalizarnos de que el objetivo último no es otorgar la nota perfecta, sino que los estudiantes adquieran las competencias propuestas (pp. 92-95 y 99).

2.6. Las ventajas y desventajas del ABP

Algunos autores han puesto en cuestión aspectos del ABP. Ausubel y Sullivan (1983), quisieron recuperar la valoración positiva del aprendizaje receptivo, que había sido, en su opinión, desprestigiado por una mala práctica escolar. Los autores aseguran que el método tradicional de exigir la “respuesta correcta” al estudiante obliga a éste a organizar ideas y reunir testimonios para construir argumentos a la vez que le empuja a expresarse de manera convincente. Pero también reconocen la creatividad del aprendizaje por descubrimiento, ya que la creatividad representa la expresión de la resolución de los problemas a la vez que implica transformaciones de ideas (p. 533). Sin embargo, aseguran que la creatividad que intenta fomentar el ABP no es una cualidad que resida en todos los estudiantes (pp. 189-192).

Otras investigaciones sobre el ABP nos dicen que el empleo de esta metodología puede bajar los niveles de aprendizaje de contenidos, pero en periodos largos incrementa la retención de conocimientos. Por otra parte, mejora el interés por un área específica y el desarrollo del pensamiento crítico, la interacción social y la metacognición. Otros autores señalan que el alumnado de ABP suele adquirir mejor el conocimiento condicional y funcional pero está en desventaja ante el alumnado tradicional con respecto al conocimiento declarativo (Juárez y Vizcarro 2008, p. 33; Restrepo Gómez, 2005, pp. 17-18).

Las ventajas del ABP podrían ser resumidas en las siguientes características (Díaz, Hernández, Lacasa y Prieto, 2008, pp. 57-58):

- El ABP empuja al alumnado a juzgar su conocimiento e identificar sus necesidades de aprendizaje mientras las auto-satisfacen por ellos mismos.
- Les enseña a construir un nuevo conocimiento con la información adquirida y aplicarlo a los problemas de la vida profesional.
- Mejora la capacidad de retener el conocimiento a largo plazo.
- Enseña a comunicarse oral y documentalmente.
- Enseña a trabajar en pequeños grupos en servicio de una colectividad mayor: el aula.

No obstante, existen otros argumentos en contra del ABP. Uno de estos es el tiempo que requiere la preparación y la búsqueda de soluciones a las situaciones-problema. Barrón Ruiz (1991) señala la “confianza excesiva en las posibilidades heurísticas del alumno”, pues éste debe de ser su propio arquitecto de conocimiento y su propio crítico. Por otro lado, señala que el ABP atenta contra la funcionalidad de la institución escolar. Esto se debe a que uno de los objetivos de la escuela es que los estudiantes puedan beneficiarse de los descubrimientos y aprendizajes de generaciones pasadas. También señala que el ABP encaja mejor con las ciencias mientras que en las humanidades califica su utilidad como “bastante más cuestionable” (pp. 95 y 98). Otros autores insisten en la problemática que plantea el trabajo en grupo con equipos adolescentes. Problemas típicos del trabajo en equipo del ABP pueden ser el encubrimiento colectivo de los estudiantes parásitos o la tiranía de un miembro del grupo sobre los demás. Otra desventaja es que puede generar inseguridad acerca de qué estudiar, ya que cada uno tiene una noción propia de la información útil y relevante. Sin embargo, este alumnado utiliza mucho más la biblioteca y recurre a más fuentes que el alumnado tradicional (Font Ribas, 2004, p. 87).

Aquí se han considerado ante todo las posibilidades que ofrece esta metodología para aprender a controlar el propio proceso de aprendizaje y los incuestionables beneficios que supone el adiestramiento en la resolución de problemas. Ponemos de ejemplo al profesor de educación secundaria Robert Hallock (2013), que aplica el ABP en sus clases de Historia. Éste recomienda realizar el ABP en torno a conceptos como la diplomacia, alianzas o guerras a través del tiempo y mostrando a los estudiantes cómo los países han hecho uso de las mismas a lo largo de su historia. Otro ejemplo es el de García de la Vega (2011), que utiliza la legislación de los terrenos para enseñar a sus estudiantes, mediante el ABP, la legalidad (o ilegalidad) de la construcción sobre el terreno en la asignatura de Geografía (p. 9).

Lo que en cualquier caso parece incuestionable es que el ABP satisface a los profesores que prefieren interaccionar con los estudiantes, mejorando así la motivación y el compromiso de éstos en el aprendizaje. El estudiante de ABP estudia para comprender, al contrario que el estudiante tradicional, que lo hace para aprobar el examen.

III. OBJETIVOS

En este apartado serán expuestos los objetivos en una doble dirección. Por un lado, se referirán los objetivos generales del presente Trabajo de Fin de Máster. Por otro, se indicarán los objetivos didácticos que persigue el proyecto diseñado.

3.1. Objetivos generales:

1. Resaltar el valor del ABP como un método viable y recomendable para la enseñanza y aprendizaje de la Historia.
2. Diseñar una propuesta didáctica de ABP en relación con el tema de la *Descolonización y creación del “Tercer Mundo”*.
3. Aplicar metodologías constructivistas para incrementar la eficacia del aprendizaje y el interés del alumnado en la materia.
4. Conocer de primera mano las ventajas y desventajas del ABP para la enseñanza y aprendizaje de la Historia, mediante su aplicación en un aula.
5. Impulsar modelos didácticos que favorezcan un aprendizaje autónomo basado en la propia experimentación como única forma posible de lograr que el aprendizaje quede sólidamente asentado y como método de motivación para los alumnos y alumnas.
6. Valorar la puesta en práctica del ABP para la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

3.2. Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos se han planteado para posibilitar al alumnado una mejor incorporación a la vida activa. Entre estos objetivos, planteamos los siguientes:

1. Conocer los aspectos comunes de la descolonización y la creación del “tercer mundo”.

2. Conocer e interpretar las intenciones de las grandes potencias internacionales sobre los países de escasos recursos económicos.
3. Reconocer la importancia de las políticas locales de los países colonizados para emanciparse de la metrópolis.
4. Combinar la historia europea con la de África y Asia.
5. Desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos y alumnas.
6. Favorecer la lectura comprensiva y la escucha atenta.
7. Aprender a usar Internet como herramienta para el aprendizaje mediante la clasificación e interpretación de la información
8. Identificar la información relevante.
9. Favorecer el ejercicio de la exposición oral.
10. Estimular el aprendizaje autónomo.
11. Usar lenguaje preciso.
12. Identificar las necesidades de aprendizaje.
13. Fomentar una expresión correcta y organizada tanto de forma oral como escrita.
14. Trabajar en grupo de una manera cooperativa y solidaria.
15. Elaborar un informe de manera ordenada.
16. Utilizar el correo electrónico como herramienta de trabajo para entregar los informes requeridos.
17. Retroalimentar al grupo con ideas y sugerencias.
18. Realizar autocrítica.

IV. METODOLOGÍA

Nos referimos en este apartado al procedimiento seguido para la elaboración del presente trabajo de Fin de Máster. Después de llevar a cabo la revisión de la literatura científica en relación a la metodología ABP destacando los aspectos que se consideraban particularmente relevantes para un diseño didáctico, y tras definir con precisión los objetivos que se pretendían alcanzar con este trabajo, se procedió a la elaboración del proyecto de ABP que se muestra en las páginas que siguen.

El tema elegido para diseñar nuestro ABP fue, según se ha indicado, la *Descolonización y creación del "Tercer Mundo"*. *¿Cómo influyeron las potencias europeas en los países colonizados?*, correspondiente a la asignatura de Historia para 4º de la E.S.O. Como se subraya en la introducción, el tema parecía particularmente adecuado

porque nos permitiría incorporar el estudio de áreas geográficas excesivamente ignoradas por un currículo de marcado carácter eurocéntrico, nos posibilitaría actuar en pro de la integración del alumnado extraeuropeo que pudiera haber en las aulas en que se aplicase y nos conectaría con problemas relacionados con el mundo actual. Por otro lado, conocemos el interés preferente de los jóvenes por temas reivindicativos relacionados con las injusticias sociales, la política, la pobreza o los conflictos sin resolución

4.1. Pacto didáctico

Como punto de partida, siguiendo las indicaciones de expertos en la aplicación de la metodología, se consideró conveniente fijar una serie de principios y normas de trabajo y establecer de entrada y con claridad el pacto didáctico que iba a seguirse en el aula, en previsión de su más que posible aplicación con grupos no habituados a una metodología de estas características. Tuvimos muy en cuenta los consejos de Miguel Ángel Pérez (2008), quien asegura que el sistema ABP puede acarrear una merma en otras labores académicas de los estudiantes por lo que cabe la posibilidad de que muestren cierto rechazo o desmotivación hacia nuestro método (p. 126). Por todo ello, las normas establecidas serían las siguientes:

- Crear grupos de entre 3-6 miembros.
- Nombrar a un delegado o delegada del grupo.
- Elegir por grupo uno de los doce subproblemas expuestos en relación al problema central.
- Cada grupo trabajaría junto durante seis sesiones. De éstas, las cuatro primeras se abordarían de manera individual. Las dos últimas de forma colectiva.
- Cada estudiante debería dar al profesor-tutor su dirección de correo electrónico.
- Cada semana se realizaría una sesión.
- El informe de cada sesión se realizaría en formato *word* y se entregaría vía e-mail.
- No se aceptarían trabajos pasada la fecha de entrega.
- Antes de realizar la quinta sesión, se llevaría a cabo una tutoría con cada grupo.
- Para realizar dicha tutoría, sería necesario que cada miembro del grupo hubiera entregado los informes de las cuatro primeras sesiones.
- En la quinta sesión el delegado o delegada de cada grupo entregaría vía e-mail la posible solución o soluciones al problema planteado.
- La exposición de la sexta sesión sería realizada por el delegado o delegada de cada grupo delante de toda la clase en un tiempo máximo de 5-10 minutos.

- El porcentaje de evaluación de este ABP con respecto a la asignatura equivaldría a un 15% de la nota final.
- Al acabar las sesiones los estudiantes realizarían un test en el que someterían a evaluación la experiencia vivida con el desarrollo del ABP.

En lo referente a los grupos, nos hemos basado en los consejos de Díaz, Hernández, Lacasa y Prieto (2008), que tienen experiencia en llevar a cabo el ABP en las universidades españolas y no recomiendan que los grupos tengan más de seis participantes. Por ello, establecimos que cada grupo debería tener entre 3-6 miembros. Para evitar conflictos comunes de grupo, decidimos seguir el consejo de estos autores y establecer roles dentro del grupo (pp. 66 y 72). Cada grupo tendría un delegado o delegada que se encargaría de poner por escrito las conclusiones de la quinta sesión y expresar las conclusiones de su grupo en la exposición oral ante toda la clase, lo que se llevará a cabo en la sexta y última sesión. En dicha sesión, el representante de cada grupo tendría como misión sintetizar y ordenar las ideas que se hubieran expresado en la sesión número cinco para comunicarlas al resto de la clase en un tiempo límite de 5-10 minutos. Las pautas de la exposición serían las siguientes:

- Presentar el tema elegido por el grupo.
- Explicar por qué se decantaron por este tema.
- Explicar el contexto histórico.
- Presentar el problema que planteaba el enunciado del tema
- Exponer los argumentos en los que se basan los miembros del grupo para dar respuesta a la pregunta.

Como vemos, el proyecto se concibe para desarrollar durante seis sesiones. Las cuatro primeras sesiones de trabajo serían realizadas por los estudiantes de forma individual, por considerar que un buen trabajo en equipo requiere de la información y reflexión previa de cada miembro del grupo. Cada sesión se basaría en la lectura o visionado parcial de un artículo, documental, capítulo de libro o la realización de una entrevista. Vinculadas a estos materiales, se plantearían cuatro preguntas relacionadas con lo investigado que serían respondidas en un informe entregado al profesor vía e-mail. El diseño didáctico contempla, por tanto, el uso del horario no lectivo, debido a la necesidad de ir asentando en los jóvenes hábitos de trabajo autónomo y a la amplitud del temario del curso que obliga a tener que hacer uso del horario extraescolar, a veces más de lo deseable. En relación a todo ello, se han considerado interesantes las opiniones de Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa (2008), que resaltan la importancia del uso horario no

lectivo para que el alumnado llega a concienciarse del aprendizaje autónomo, ya que les obliga a desvincularse del "omnipresente" comodín del profesor (pp. 64 y 67).

Respecto al proceso que pensaba seguirse en este ABP, se consideraron las fases que los profesores Sánchez y Ramis (2004) denominan como proceso elaborativo y procesamiento profundo. Durante el proceso elaborativo se concreta y se personaliza la información investigada para luego ser traducida por el estudiante con sus propias palabras. En la fase de procesamiento profundo el estudiante reflexiona el significado de la información aprendida al mismo tiempo que desarrolla su pensamiento crítico (pp. 106-107). Para llevar a cabo estos procesos nos hemos decantado por mezclar dos sistemas: el clásico sistema de siete pasos de la Universidad de Maastricht y el método de ocho pasos de Restrepo Gómez (2005, p. 14)⁸:

- Exponer el problema a responder:
- Tormenta de ideas (*brainstorming*) *.
- Definir el problema*.
- Definir los objetivos de aprendizaje y distribuir las tareas entre los participantes.
- Búsqueda de información*.
- Compartir la información y ponerla en común.
- Aplicar el conocimiento a la solución del problema.
- Evaluar el conocimiento y la solución adquirida.

Por otro lado, se contempla en todo momento el uso de las TIC, fundamentales en las sociedades actuales. Por ello, se establecería el uso del correo electrónico para el envío de los informes y determinaríamos una serie de pautas para su presentación. Se exigiría una letra de tamaño 12 con un interlineado de 1,5. Por supuesto, se haría hincapié en que los informes deberían estar presentados con la mayor claridad posible en la redacción. A su vez, se avisaría de que no se aceptarían trabajos una vez pasada la fecha de entrega. Creemos importante este aspecto para reforzar su compromiso con el trabajo.

Por último, al acabar las seis sesiones, se plantearía dar unos cuestionarios para que los alumnos y alumnas evaluaran la actividad. Se considera que esta evaluación final es necesaria no sólo para conocer la opinión del alumnado, sino para escuchar sus experiencias, críticas, sugerencias y detectar mejor sus dificultades. Creemos que la evaluación de nuestra actividad es el único método para mejorar como profesores de educación obligatoria en general y como tutores de ABP en particular.

⁸ Hemos marcado con un * las pautas del esquema de la Universidad de Maastricht.

4.2. Organización de las sesiones

El problema general y los doce subproblemas:

En cuanto al tipo de problema elegido, nos hemos decantado por los denominados *problemas para fomentar el razonamiento y comprensión*, según la taxonomía presentada por los profesores García Sevilla y Medina (2008). Estos están planteados para estimular las habilidades cognitivas de razonamiento, análisis y síntesis de la información estudiada (p. 39). Por otra parte, nos hemos inspirado en García Sevilla y Medina Romero (2008) para elegir un problema de tipo “pantanoso”. Sendos autores entienden como tal un problema que presenta un cierto desorden al contener varios subproblemas cuyo enfoque puede llevarse a cabo de una manera abierta (pp. 39 y 42). Por ello repartimos una lista con doce subproblemas a elegir uno por cada grupo, ya que la libre opción de temas es un precepto esencial para ser fiel al ABP, que aboga por elección del estudiante para acuñar un rol de su interés.

Para llevar a cabo el ABP se repartiría una lista con doce temas relacionados con la *Descolonización y creación del “Tercer Mundo”* cuidando de que existiera un equilibrio entre lo que se esperaba de los estudiantes y la capacidad de resolución en virtud de la motivación transferida mediante las diferentes sesiones. Del mismo modo, el diseño de los diferentes problemas tendría en cuenta tanto las competencias relacionadas con la disciplina como las relacionadas con la didáctica (García de la Vega, 2011, p. 10). Por otra parte, siguiendo las indicaciones de Calderón Ariosa, Ortiz Cárdenas y Travieso Valdés (2016), se plantearían subproblemas que no tuvieran una solución cerrada, de tal manera que el estudiante pudiera sentirse más suelto en presentar diferentes puntos de vista, incluso si estos llegaran a ser contradictorios (p. 24). Como verá el lector, los subproblemas planteados están encaminados a la respuesta de un problema común y más general: *¿Cómo influyeron las potencias europeas en los países colonizados?* Los doce temas planteados fueron los siguientes:

-*La descolonización de la India (¿Adelanto o retroceso para la India?)*

-*La Libia postcolonial (¿Se vivía mejor en la dictadura de Gadafi que en las democracias vecinas?)*

-*La independencia de Indonesia (¿Emancipación de Holanda u oportunidad para librarse de los rajás?)*

-*El nacimiento de Israel (¿Un nuevo estado o una manera de librarse de los judíos en Europa?)*

-El gobierno comunista de Thomas Sankara en Burkina Faso (¿Justicia social o violación de derechos humanos?)

-Independencia de Argelia (¿Utilizó Francia el terrorismo para castigar los brotes de autonomía en su colonia?)

-Sudáfrica después del Apartheid (¿Una transición sin revanchismos?)

-El surgimiento de los talibanes en Afganistán (¿Defensores del Islam o atacantes contra el comunismo?)

-Disolución de la U.R.S.S. (¿Avance hacia la democracia o estancamiento en una "monarquía presidencialista"?)

-Niños-soldado (¿Vuelven a tener vida después de la guerra?)

-La extracción de diamante en el centro de África (¿comercio con las potencias mundiales o expolio?)

-La extracción de coltán en la República Democrática del Congo (¿Es nuestra tecnología resultado de mano de obra esclava?)

Las sesiones individuales de los grupos:

Según se ha indicado al hablar del pacto didáctico, cada grupo habría de elegir uno de estos subproblemas y durante las cuatro primeras sesiones cada miembro del grupo debería afrontarlo de forma individual. Para ello se llevó a cabo una búsqueda precisa de materiales con los que poder ir dando respuesta a las preguntas que se les iban a ir formulando en cada sesión. Por otro lado, se ha concedido una especial importancia a la formulación de las preguntas a las que tenían que dar respuesta con estos materiales, procurando en todo momento que fueran orientadas al desarrollo de sus capacidades cognitivas y de pensamiento crítico y no a la mera repetición de informaciones expresamente contenidas en los documentos. Se ha tratado, por tanto, de potenciar su capacidad para argumentar, para inferir conclusiones o para analizar evidencias. En ningún momento se pretendería que buscasen una respuesta cerrada con la intención de memorizarla. Para verlo, ofrecemos algún ejemplo:

El grupo que eligiera el tema de la *Disolución de la U.R.S.S. (¿Avance hacia la democracia o estancamiento en una "monarquía presidencialista"?)* tendría que visualizar

en la primera sesión los minutos 36:33-47:05 del documental *La doctrina del shock*⁹, el cual trata sobre la contextualización histórica de la caída de la Unión Soviética.

Analicemos los objetivos de cada pregunta. La primera de ellas (*define con tus palabras la teoría del libre mercado*) está diseñada para que el estudiante realice una rápida investigación. A pesar de que el documental repite varias veces el concepto “libre mercado”, en ningún momento explica qué es. Por ello, la primera pregunta del cuestionario comienza: *define con tus palabras...* De esta manera nos aseguramos de que no se realiza un “copia y pega” de internet al mismo tiempo que este tipo de conceptos pasan de ser una realidad histórica anecdótica para el estudiante a adquirir una dimensión significativa para él. De esta manera, no sólo nos cercioramos de que el estudiante entiende el concepto sino, sobre todo, de cómo lo entiende (Carretero y Pozo, 1987, pp. 16 y 17).

La segunda y tercera pregunta (*¿qué consecuencias tuvo para la población post-soviética la implantación del libre mercado?*) (*¿quién era Boris Yeltsin?*) están planteadas con el fin de poner en práctica la comprensión. Ambas preguntas pueden contestarse sin investigar, ya que las respuestas se pueden deducir de los minutos visionados en el documental. En cuanto a la cuarta y última (*¿por qué crees que Estados Unidos apoyaba las políticas de Boris Yeltsin?*), se ha diseñado para que el estudiante tenga oportunidad de expresar tanto su opinión como su impresión personal en base a lo visionado en el documental.

Los materiales:

En cuanto a los materiales seleccionados para ir buscando solución a los problemas, se ha procurado que estén casi todos en la red, pues como se ha indicado, parte del trabajo se realizaría en horario extraescolar y se entregaría por correo electrónico. Se han seleccionado desde artículos de periódico hasta artículos divulgativos de internet pasando por fragmentos de artículos de revistas científicas. En algunas sesiones, los materiales a trabajar serían páginas escaneadas de libros especializados de historia o el visionado de documentales. Por supuesto, hemos tenido especial cuidado en elegir materiales rigurosos y adecuados al desarrollo cognitivo de estudiantes de 15-16 años. Se pretende destacar, por último, que al enfrentar a los estudiantes ante un artículo o capítulo de investigación original conseguimos que los alumnos y alumnas vayan iniciándose en el manejo del lenguaje científico relativo a la disciplina de Historia.

⁹ Cooke, A. (productor), y Whitecross, M. y Winterbottom, M. (directores). (2009). *La doctrina del shock* [Documental]. Reino Unido: Rengade Pictures.

A continuación, se presentan los materiales y las preguntas formuladas, en relación con los cinco temas que finalmente fueron seleccionados por los cinco grupos cuando se puso en práctica el modelo de ABP que se presenta en este TFM:

Disolución de la U.R.S.S. (¿Avance hacia la democracia o estancamiento en una "monarquía presidencialista"?):

- **S.1: Documental:** Cooke, A. (productor), y Whitecross, M. y Winterbottom, M. (directores). (2009). *La doctrina del shock* [Película]. Reino Unido: Rengade Pictures¹⁰.

Preguntas:

- Define con tus palabras la teoría del libre mercado.
- ¿Qué consecuencias tuvo para la población post-soviética la implantación del libre mercado?
- ¿Quién era Boris Yeltsin?
- ¿Por qué crees que Estados Unidos apoyaba las políticas de Boris Yeltsin?

- **S.2: Artículo:** Walker, S. (autor), y Gómez Gutiérrez, J. (traductor). (2016, julio 27). La oposición rusa se hunde en disputas internas a pocos meses de las elecciones. *El diario.es*. Obtenido de: <http://www.eldiario.es/>¹¹.

Preguntas:

- ¿Cómo se llama el partido político que lidera Putin?
- ¿Qué es la Duma?
- ¿Cuánto porcentaje es necesario para que un partido participe en la Duma? ¿Te parece sospechoso que sólo el partido de Putin esté presente en la Duma?
- ¿Qué artimañas a usado Putin contra la oposición?

- **S.3: Artículo:** Higuera, G. (2012, septiembre 2). Nazarbayev, el faraón del frío. *El País*. Obtenido de: <http://www.elpais.com>¹².

Preguntas:

- ¿Con cuánto % de los votos gana Nur Otan (el partido de Nursultán) en las elecciones de 2011?
- ¿Cuántos candidatos había en las elecciones de 1991?
- ¿Qué relación tiene los otros dos partidos de la oposición con Nursultán o su familia?

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=Nt44ivcC9rg>

¹¹ http://www.eldiario.es/theguardian/oposicion-disputas-internas-meses-elecciones_0_530197857.html

¹² http://internacional.elpais.com/internacional/2012/08/30/actualidad/1346349958_968771.html

-¿Cuál es tu opinión acerca de las relaciones cordiales de Nursultán y los mandatarios occidentales que nombra el artículo?

- **S.4: Artículo:** Bonet, P. (2005, octubre 23). Cuando el presidente es dios. *El País*. Obtenido de: <http://www.elpais.com>¹³.

Preguntas:

- ¿Qué significa el término *Türkmenbaşı* adoptado por el presidente Niyazov?
- ¿Qué es el *Ruhnama*?
- ¿Cuál es la prohibición o característica del país que más te ha sorprendido?
- ¿Qué opinas acerca de la política discriminatoria contra la población rusa del país?

El gobierno comunista de Thomas Sankara en Burkina Faso (¿Justicia social o violación de los derechos humanos?):

- **S.1: Artículo:** Esparza Ordóñez, E. (2015). El importante papel de la población dentro de la revolución de Burkina Faso. *Documento de opinión*, 74, 1-19.

Preguntas:

- ¿Cómo era llamada Burkina Faso en tiempos coloniales?
- ¿Qué general anunció una transición a un gobierno civil en el país?
- ¿Quién prohibió el derecho a la huelga en el país?
- ¿Qué ideología política tenían los golpistas de Thomas Sankara en 1983?

- **S.2: Documental:** Durante, V. (productora), y Montanaro, S. (director). (2013). *Thomas Sankara "...y aquel día mataron a la felicidad"* [Documental]. Italia: RAI 3¹⁴.

Preguntas:

- ¿Qué es para Thomas Sankara un militar sin una formación ética y política?
- ¿Cuál es tu opinión de las ejecuciones públicas realizadas en Burkina Faso para los políticos corruptos?
- ¿Calificarías las políticas de Sankara como populistas? ¿Por qué?
- ¿Qué opina Sankara de la ayuda alimenticia de otros países a Burkina?

- **S.3: Artículo:** Ayllon, D. (2012, octubre 15). Thomas Sankara: 25 años sin el "Che Guevara africano". Obtenido de: www.lamarea.com¹⁵.

¹³ http://elpais.com/diario/2005/10/23/domingo/1130039557_850215.html

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=dixnDxiwQU&t=2127s>

Preguntas:

- ¿Qué entiendes por "juzgar a los contrarrevolucionarios mediante los Tribunales Populares Revolucionarios"?
- ¿Qué prohibiciones aparecen en el artículo que suelen ser atribuidas a una dictadura?
- ¿Crees que la negativa de Sankara para pagar la deuda externa tuvo algo que ver con su asesinato?
- ¿Cuál es tu opinión acerca de la expropiación de terrenos cultivables de los terratenientes llevada a cabo por el gobierno burkinés?

- **S.4: Entrevista:** esta sesión excepcional fue realizada de manera colectiva. Los alumnos prepararon una serie de preguntas sobre el tema para entrevistar al padre Alain, el profesor de religión. Éste es de origen burkinés y vivió en Burkina Faso bajo el gobierno de Thomas Sankara.

Preguntas:

- Durante su gobierno ¿viviste esa época feliz o tuviste alguna dificultad?
- Bajo tu punto de vista ¿qué fue lo mejor y peor del gobierno de Thomas Sankara?
- Después de su asesinato ¿cómo cambio la vida de los habitantes del país?
- ¿Estás de acuerdo con las medidas que tomó para mejorar el país?
- ¿Cuál fue la parte oscura de la política de Thomas Sankara?

La independencia de Indonesia (¿Emancipación de Holanda u oportunidad para librarse de los rajás?):

- **S.1: Artículo:** Pastor Beato, N. (2013). Descolonización y Guerra Fría en la independencia de Indonesia. *Ab Initio*, 8, 121-138.

Preguntas:

- ¿Cómo se llamaba Indonesia en época colonial?
- ¿Estaba la educación holandesa relacionada con la élite indígena de Indonesia?
- ¿Cuál era la lengua usada para las relaciones entre indonesios y europeos?
- ¿Define con tus palabras qué es el panislamismo?

- **S.2: Artículo:** Solar, D. (1998). La independencia de Indonesia. En *Historia* 16, 1 (22), 1-6.

Preguntas:

¹⁵ <http://www.lamarea.com/2012/10/15/thomas-sankara-25-anos-sin-el-che-guevara-africano/>

- ¿Por qué crees que los indonesios preferían la ocupación japonesa antes que la holandesa?
- ¿Por qué Indonesia declara la guerra a Holanda y Gran Bretaña al acabar la 2ª Guerra Mundial?
- ¿Por qué La Haya aconseja a Londres conceder a Indonesia autonomía dentro del Reino de Holanda?
- ¿En qué otro país asiático se apoya Sukarno para llevar el caso de la independencia al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas?

- **S.3: Artículo:** Bianco. L. (1976). Historia Universal del siglo veintiuno. Asia contemporánea. Madrid: Siglo XXI. (pp. 140-141).

Preguntas:

- ¿Por qué la derecha de Indonesia se mostraba reacia al comunismo?
- ¿Cómo intentó Holanda debilitar a la República de Indonesia?
- ¿Qué acontecimiento sucedido en la segunda "operación policía" provocó la oposición internacional a la actuación holandesa en Indonesia?
- ¿Por qué Estados Unidos presionaba a Indonesia y a Holanda para que se solucionase rápidamente el conflicto?

- **S.4: Artículos a elegir:** Grimal. H. (1985). *Historia de las descolonizaciones del siglo XX*. Madrid: Iepara. (pp. 100-102).

Preguntas:

- ¿Cómo definirías las relaciones entre indonesios y holandeses según el texto?
- ¿Cómo ayudó el sentimiento del Islam al nacionalismo indonesio?
- ¿Por qué los indonesios intelectuales se sentían atraídos por el marxismo?

- **S.4 (2): Artículo:** Hays, J. (2015, junio). Indonesia's Struggle for Independence. Obtenido de: [factsanddetails.com](http://factsanddetails.com/indonesia/History_and_Religion/sub6_1c/entry-3955.html)¹⁶.

Preguntas:

- ¿Por qué es famoso el capitán holandés Raymond 'Turk' Westerling?
- ¿Por qué crees que en Bali el sentimiento anti-holandés no era tan fuerte como en otras ciudades?
- ¿Por qué crees que la región de Ambón estaba a favor de Holanda?

¹⁶ http://factsanddetails.com/indonesia/History_and_Religion/sub6_1c/entry-3955.html

La Libia postcolonial (¿Se vivía mejor en la dictadura de Gadafi que en las democracias vecinas?):

- **S.1: Artículo:** González, E. (2011, agosto 23). El fin de 40 años de dictadura. *El país*. Obtenido de: <http://www.elpais.com>¹⁷.

Preguntas:

- ¿Con qué intención la ONU otorgó la independencia a Libia?
- Explica brevemente y con tus palabras qué quiere decir el panarabismo socialista de Abdel Nasser.
- ¿Qué grupos terroristas fueron subvencionados por Gadafi según el artículo?
- Cita algunas de las consecuencias que tuvo para el país su ayuda a estos grupos terroristas.

- **S.2: Artículo:** Solans, S. (2015, noviembre 10). Libia: 15 razones por las que la OTAN acabó con Gadafi y otras 15 por las que quiere acabar con Al Assad. *Tercera información*. Obtenido de: <http://www.tercerainformacion.es/>¹⁸.

Preguntas:

- ¿Qué entiendes tú por *Jamahiriya*?
- Menciona uno de los 15 puntos expuestos acerca de la política de Gadafi que añoras en España.
- ¿Cuál es tu opinión sobre repartir los beneficios del petróleo a cada ciudadano libio?
- ¿Cuál crees que es el motivo por el que Estados Unidos estaba enemistado con la Libia de Gadafi?

- **S.3: Artículo:** Oquendo, C. (2014, marzo 6). ¿Revolución, democracia alternativa o dictadura? La Libia de Gadafi. Obtenido de: <http://www.fundamedios.org/>¹⁹.

Preguntas:

- ¿Qué quiere decir "la tercera teoría universal" de Gadafi?
- ¿Qué quiere decir el rango *mahdí*?
- ¿Cómo fue comunicada Libia en 2011?
- ¿Cuál fue el mayor genocidio del régimen?

- **S.4: Artículo:** Maíquez, M. (2013, febrero 10). Túnez. El espejo de la "primavera árabe" se resquebraja. *20 Minutos*. Obtenido de: <http://www.20minutos.es/>²⁰.

¹⁷ http://elpais.com/diario/2011/08/23/internacional/1314050411_850215.html

¹⁸ <http://www.tercerainformacion.es/antigua/spip.php?article94572>

¹⁹ <http://www.fundamedios.org/revolucion-democracia-alternativa-o-dictadura-la-libia-de-gadafi/>

Preguntas:

- Explica con tus palabras qué es el salafismo ¿Existe algún movimiento semejante en Libia?
- ¿Crees que el partido gobernante protege el salafismo?
- ¿Qué problemas sufridos por los tunecinos podrías señalar que no sufre la Libia de Gadafi?
- Señala al menos una característica que tenga en común Túnez con la Libia de Gadafi

Independencia de Argelia (¿Utilizó Francia el terrorismo para castigar los brotes de autonomía en su colonia?):

- **S.1: Artículo:** Díaz Lorenzo, J. C. (2013, diciembre 9). El sistema colonial francés. Argelia y Túnez. Arte, arquitectura y patrimonio. Obtenido de: <https://arteyarquitectura.wordpress.com/>²¹.

Preguntas:

- Explica con tus palabras qué eran las *smalas*.
- ¿Qué quiere decir el texto con la privatización de las tierras sin restricción ninguna y sin tener en cuenta a los indígenas?
- ¿Dónde se establecieron las funciones administrativas en Argelia?
- En tu opinión, ¿ayudó Francia a la urbanización argelina?

- **S.2: Artículo:** Vacher, B. (2005, abril 9). Sétif o el sangriento armisticio. Obtenido de: <http://www.socialismo-o-barbarie.org/>²².

Preguntas:

- ¿Cuál es el detonante de la masacre de Sétif?
- ¿Cuáles son los lugares atacados por la marina francesa?
- ¿Participaron sólo militares en las masacres contra los argelinos?
- ¿Cuál es tu opinión acerca de la actuación de Francia en Argelia, al mismo tiempo que combatía a la Alemania nazi en Europa?

- **S.3: Documental:** Robin, M. M. (director). (2003). *Escadrons de la mort: L'école française* [Documental]. Francia: Idéale Audience²³.

Preguntas:

²⁰ <http://www.20minutos.es/noticia/1726522/0/tunez/crisis/claves/>

²¹ <https://arteyarquitectura.wordpress.com/2013/12/09/el-sistema-colonial-frances-argelia-y-tunez/>

²² http://socialismo-o-barbarie.org/webanterior/europa/050508_ff_setif.htm

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=8laA8rTeQRY>

- Explica con tus palabras qué es el FLN (Frente de Liberación Nacional)
- ¿Qué es lo que denuncia el jefe de policía de Argel, Paul Teitgen?
- ¿Sobre qué trata el libro *La Guerra Moderna*?
- ¿Cómo influyó *La Guerra Moderna* en la actuación de Estados Unidos en Vietnam? (programa Fénix)

- **S.4: Artículo:** Quiñonero, J. P. (2001, mayo 6). Francia mira con horror a su pasado en Argelia. ABC. Obtenido de: <http://www.abc.es/>²⁴.

Preguntas:

- ¿Qué es lo que confiesa el general Paul Aussaresses? ¿Por qué crees que ha tardado tanto en confesarlo?
- ¿Qué entiendes por "guerra sucia"?
- ¿Crees que el gobierno francés aprobó en su día la violencia del general Paul Aussaresses?
- ¿Por qué crees que el actual gobierno francés se muestra incómodo por la confesión de Aussaresses? ¿Cómo crees que reaccionaría Argelia si no se juzga a este general por sus actos?

Fase colectiva: la quinta y sexta sesión:

La quinta sesión ha sido enfocada enteramente al trabajo colaborativo. Con lo aprendido en las sesiones anteriores, los participantes de cada grupo deberán poner en común sus conclusiones sobre el tema investigado. La quinta sesión se realizaría en colectivo y se presentaría como un informe elaborado por el delegado o delegada del grupo y firmado por los participantes. En dicho escrito se argumentará la respuesta dada al problema planteado a partir de lo investigado en las anteriores sesiones. Nos hemos basado en las propuestas de Carrillo y González (2008) para plantear la quinta sesión como un ejercicio en el que fomentamos y estimulamos la discusión grupal para que los estudiantes desarrollen sus aptitudes sociales e intelectuales. Pretendemos así fomentar en los miembros del grupo un pensamiento analítico y crítico que permita que los estudiantes defiendan correctamente sus diferentes hipótesis (p. 84).

Como recomiendan Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa (2008), se establecería un horario de tutorías especiales antes de la quinta sesión. Para llevar a cabo la tutoría, todos los miembros del grupo deberían haber entregado los informes de las sesiones

²⁴ http://www.abc.es/hemeroteca/historico-06-05-2001/abc/Internacional/francia-mira-con-horror-a-su-pasado-en-argelia_29016.html

anteriores. De esta manera se trataría de potenciar su compromiso con el cumplimiento de las normas establecidas previamente a la realización de los ejercicios. El objetivo principal de estas tutorías es el de supervisar el trabajo autónomo de los respectivos miembros del grupo y crear un vínculo que diera coherencia a las diferentes conclusiones de los componentes del grupo (p. 64). Como afirman Bermejo y Pedraja (2008), la tutoría con cada grupo nos permite comprobar los aspectos de interacción social (puntualidad, maneras de intervenir, actitud de escucha...) y la realización de las tareas. A su vez, en estas tutorías habría espacio para que los estudiantes comenten los puntos fuertes y débiles de la actividad al mismo tiempo que exponen sus dudas. A la vez, la tutoría nos brinda una magnífica oportunidad para tantear los resultados de este ABP, ya que en ella se podría detectar con facilidad si los estudiantes asimilan la actividad de manera crítica y reflexiva (p. 97).

Por otra parte, señalamos que nuestra misión como docentes sería fomentar y estimular la discusión grupal, evitando que ningún miembro sea un mero espectador. Debemos animar a los estudiantes a expresar las conclusiones a las que han llegado a través de la información investigada en las sesiones anteriores. Al mismo tiempo, con la puesta en común de información, los estudiantes potenciarán su cohesión de grupo y adoptaran decisiones de modo participativo para urdir la respuesta final del problema planteado (Carrillo y González, 2008, pp. 83 y 84; Pérez, 2008, p. 125). Por otro lado, nos propusimos adoptar el rol del *tutor desafiante*, tomando la expresión de Carrillo y González (2008). Según estos autores, el *tutor desafiante* ayuda a su alumnado a clarificar sus ideas, identificar las contradicciones en sus respuestas y promover la autoevaluación de las ideas y el pensamiento crítico (p. 87).

Por último, la sexta y última sesión está enfocada a que los diferentes grupos sinteticen ideas, ya que éstas estarían reflejadas en una ponencia realizada ante toda la clase en un tiempo de 5-10 minutos sobre su trabajo. Para esta exposición, el delegado o delegada presentará el tema elegido por el grupo señalando el contexto histórico, la problemática planteada y, por último, la respuesta basada en datos y expuesta con argumentación coherente a la pregunta inicial. Nos ha parecido esta una buena forma de cerrar la propuesta didáctica por varios motivos. El primero y principal de ellos es que, lamentablemente, el alumnado no está acostumbrado a realizar exposiciones en público y a argumentar con rigor sus ideas. El otro motivo que se ha valorado es que, con este ejercicio, se brinda la oportunidad de que los estudiantes aprendan de sus compañeros y compañeras, práctica que apenas puede producirse en las clases magistrales de corte tradicional (Branda, 2011, p. 91).

Tras la sexta sesión, se realizaría un pequeño una pequeña disertación ante la clase para enlazar los aspectos presentados en relación a cada tema por cada grupo y su relación con la pregunta general: *¿Cómo influyeron las potencias europeas en los países colonizados?* De esta manera, la clase en su conjunto, entendería mejor nuestra breve explicación sobre las consecuencias de la colonización, ya que tendrían como referencia lo que hubieran investigado en las sesiones anteriores. Con ello, no sólo entenderían mejor la descolonización y sus consecuencias, sino que establecerían un vínculo más estrecho con las realidades sociales investigadas por su cuenta durante casi dos meses.

4.3. Criterios de evaluación

Con el fin de evitar las conductas parasitarias tan comunes en los trabajos grupales, decidimos otorgar las cuatro primeras notas de manera individual. De esta manera se le concedería al estudiante una nota más acorde con su esfuerzo individual. Las otras dos calificaciones previstas serían colectivas, basadas en el trabajo en grupo y comunes a todos los miembros del equipo. A la hora de poner la nota final se hallaría la media de las cuatro notas individuales de cada estudiante y de las dos notas colectivas de su grupo. Una vez conseguida las notas medias grupales e individuales, se efectuaría la media entre estas dos. El resultado se añadirá a la nota final de la evaluación, siendo 1.5 el máximo de puntos que puede alcanzar cada estudiante, los cuales constituirían un 15% de su nota final (Bermejo y Pedraja, 2008, p. 97).

Tanto en los informes de las cuatro sesiones individuales como en el informe de grupo redactado por el delegado o delegada de cada uno en la quinta sesión, en la que se les solicitaría una respuesta al problema planteado, se han aplicado para su evaluación una serie de *ítems* relacionados con las destrezas y subdestrezas incluidas en el informe DELPHI sobre pensamiento crítico elaborado por expertos norteamericanos y canadienses. Entre estas subdestrezas destacamos (*Eduteka*, 1990):

- Categorización de la información
- Descodificación de significados
- Examinar ideas
- Identificar argumentos
- Sacar conclusiones
- Cuestionar las evidencias
- Presentar argumentos

En la tutoría prevista para ser llevada a cabo antes de la quinta sesión evaluaremos los siguientes aspectos:

- La completa realización de los informes de las sesiones anteriores por los miembros del grupo.
- La fluidez de cada miembro para expresar sus ideas y conclusiones.
- Respeto y libertad de palabra entre los miembros del grupo.
- La facilidad de los miembros para llegar a un acuerdo que satisfaga a todos.
- Reflexión sobre lo trabajado en las sesiones anteriores.
- Interacción con el profesor.
- Búsqueda autónoma de información adicional relacionada con el tema.

En la sexta sesión los grupos expondrán en clase el tema elegido así como su respuesta razonada a la pregunta planteada, donde se evaluarán los siguientes criterios:

- Expresión oral.
- Exposición de los antecedentes históricos.
- Presentación del tema y del problema planteado.
- Razonamiento de la conclusión.
- Calidad de los argumentos y su apoyo en evidencias.
- Uso correcto de términos y conceptos.
- Ceñirse al tiempo establecido (5-10 minutos).

En relación a la evaluación de esta propuesta didáctica hemos considerado la relevancia que le otorgan Bermejo y Pedraja (2008) a llevar a cabo una coevaluación, de la que resaltan los siguientes beneficios (p. 96):

- Aumentar el sentido de la responsabilidad y la autonomía del alumnado.
- Entender la capacidad de evaluar como una competencia cognitiva que da responsabilidad al estudiante, tanto frente a sus compañeros y compañeras como ante su profesor.
- Adquirir la perspectiva profesional, ya que los estudiantes aprenden sobre los criterios de un trabajo bien hecho a la vez que juzgan hasta qué punto el trabajo de sus compañeros y compañeras se ciñe a ese criterio.

Finalmente, se consideraría la evaluación del ejercicio por parte del alumnado, para realizar la propuesta de Font Ribas (2004) de heteroevaluación, la cual aportaría, según el autor, una mayor transparencia al proceso educativo. En ella, no sólo los estudiantes evaluarían (de manera anónima) el trabajo de otros miembros del grupo, sino también el del profesor-tutor (p. 91). Nos hemos basado en Jareño, Jiménez y Lagos

(2013), para usar como criterio la escala de Likert de 1 a 4, donde 1 equivale a *nada* y 4 a *mucho* (p. 53). Los ítems a evaluar son los siguientes:

- Mis compañeros/as expresan sus opiniones de manera respetuosa.
- Mis compañeros/as toleran las críticas y son flexibles a opiniones discordantes.
- Mis compañeros/as valoran mis aportaciones.

En lo que respecta a la plantilla que evalúa tanto la actividad de ABP como nuestro trabajo como tutor-guía nos hemos basado en Aguado, Aparicio, Caro, Del Río, Salinas y Yélamos (2008) para establecer los siguientes criterios a evaluar (pp. 205 y 206):

- Mi aprendizaje durante las sesiones individuales.
- Mi aprendizaje durante las sesiones colectivas con el resto del grupo.
- Mi valoración general de esta actividad.
- Pienso que sería favorable repetir este método en esta asignatura.
- La utilidad de la tutoría.
- La actitud y ayuda proporcionada por parte del tutor.
- La elección del tema *Descolonización y creación del “Tercer Mundo”*.

4.4. Adaptaciones del proyecto

La propuesta didáctica que se presenta ha contemplado en todo momento sus posibles adaptaciones a las circunstancias específicas del centro en el que fuera a ser puesta en práctica así como en el posible alumnado necesitado de algún tipo de adaptación curricular. Como veremos a continuación, al realizar el análisis y la discusión de los resultados de esta propuesta tras su puesta en práctica, se presentó la oportunidad de aplicarlo en un centro y aula en la que existía una gran diversidad cultural tanto entre el colectivo del alumnado como del profesorado, lo que nos brindó la posibilidad de utilizarla en el propio desarrollo de nuestro ABP.

Un buen ejemplo de ello se presentaría en la cuarta sesión del grupo que eligió el problema referente a la descolonización de Burkina Faso (*El gobierno comunista de Thomas Sankara en Burkina Faso, ¿justicia social o violación de derechos humanos?*). Al plantear el problema se aprovechó la circunstancia de que el centro de prácticas estaba realizando una misión religiosa en Burkina Faso. Además, el profesor de religión del centro era burkinés. Teniendo en cuenta estas circunstancias, nos pareció una magnífica oportunidad para que dicho grupo realizase en la cuarta sesión una entrevista al profesor de religión. El cometido de los miembros sería plantear preguntas referentes a la descolonización de Burkina Faso. De esta manera, los alumnos podrían apreciar los

testimonios orales directos de un testigo de un proceso histórico, y valorar las fuentes orales como una fuente histórica a la altura de los artículos o documentales que se hubieran leído con anterioridad.

Gracias a la existencia de esa diversidad cultural, se podría plantear otra adaptación con el grupo que investigaba la Independencia de Indonesia (*La independencia de Indonesia, ¿emancipación de Holanda u oportunidad para librarse de los rajás?*). Este grupo en particular, estaba formado por cinco chicas de las cuales tres, eran nativas de Indonesia y Filipinas. En estos países el inglés está considerado como segunda lengua, por lo que las alumnas hablaban prácticamente mejor inglés que castellano. A su vez, las otras tres alumnas (originarias de España, Bolivia y Ecuador) mostraban serias dificultades con la lengua inglesa. Tras una minuciosa consulta con la profesora de inglés, planteamos en la cuarta sesión de este grupo dos artículos a elegir uno de ellos, cada uno con sus propias preguntas. Un artículo estaría escrito en castellano y el otro en inglés. De esta manera tejeríamos un tímido vínculo interdisciplinar entre la asignatura de Historia y la de Lengua Inglesa al mismo tiempo que damos libertad a las alumnas para adaptar su investigación a sus capacidades lingüísticas.

V. RESULTADOS

Analizaremos a continuación los resultados de la aplicación del modelo ABP diseñado así como los posibles factores que hubieran podido condicionar esta aplicación, incidiendo así en sus resultados. Nuestra evaluación general de la propuesta presentada no sólo se basa en las calificaciones obtenidas por el alumnado en función de los criterios expresados en el apartado anterior, sino en la consideración de otras variables como son la motivación o el funcionamiento de los grupos de trabajo y del "pacto didáctico".

Con respecto a la motivación, se valoran los resultados como muy satisfactorios. Suponemos que, al ser un tema tan desconocido pero a la vez tan cercano a su realidad, "picó su curiosidad", ya que, como se mostrará en las gráficas, más de la mitad del alumnado demostró en sus informes que había sentido espoleada su curiosidad y había llevado a cabo una búsqueda autónoma de información. Algo a tener en cuenta es la especial motivación que supuso la sexta sesión en particular, ya que la mayoría de

los estudiantes se mostraron ansiosos por impartir un período de la clase exponiendo las conclusiones de su investigación.

En cuanto al cumplimiento de las normas, se obtuvieron unas respuestas más que favorables, ya que la mayoría de los estudiantes se tomaron con sentido de la responsabilidad el ejercicio y cumplieron las reglas establecidas. Sin embargo, el funcionamiento de los grupos fue algo irregular. Muchos estudiantes demostraron su inexperiencia en los trabajos en equipo, según se pudo observar en la falta de organización a la hora de expresar una respuesta común que representase a todos los miembros del grupo o a la hora de presentar una solución intermedia cuando surgían opiniones encontradas dentro de un mismo grupo.

A continuación se muestra un gráfico circular que indica las calificaciones obtenidas por los alumnos y alumnas en función de los criterios expuestos en el apartado de metodología. Recordamos que uno 1,5 es el máximo, añadiéndose éste sobre la nota final del estudiante.

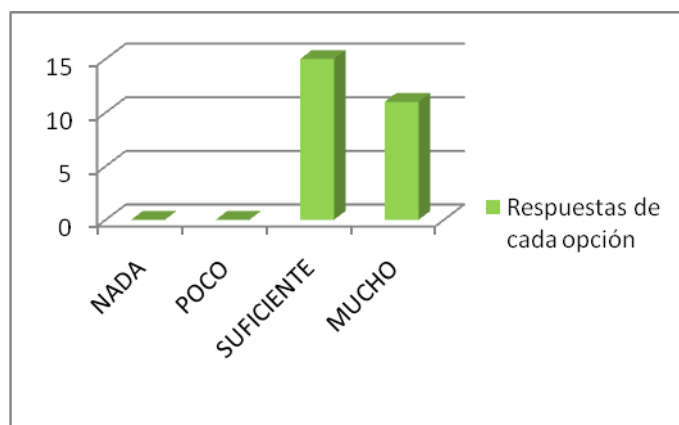


Cabe subrayar que, de veintiséis estudiantes, el 38% alcanzó un 10 en al menos una sesión. De estos veintiséis, tan sólo el 15% suspendieron alguna sesión. El 58% de la clase consiguió un punto o más en la nota final de este ejercicio. El 100% de ellos entregó los informes dentro del plazo de entrega. El 90% participó en las tutorías y hasta el 60% de ellos demostraron haber investigado por su cuenta para completar con información adicional los informes de las sesiones. Los resultados de la aplicación fueron particularmente satisfactorios en cuanto al cumplimiento de algunos objetivos didácticos, como *desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos y alumnas, utilizar el*

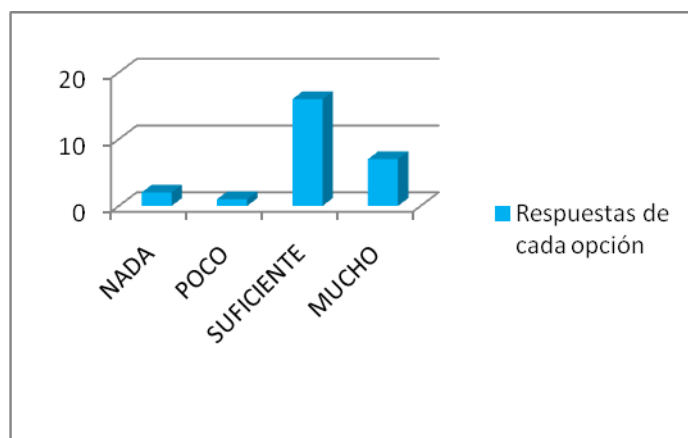
correo electrónico como herramienta de trabajo o desarrollar la capacidad de autoaprendizaje.

Respecto a la evaluación realizada por el alumnado tanto de sus compañeros y compañeras como del profesor-tutor y de nuestra propuesta didáctica he aquí los resultados:

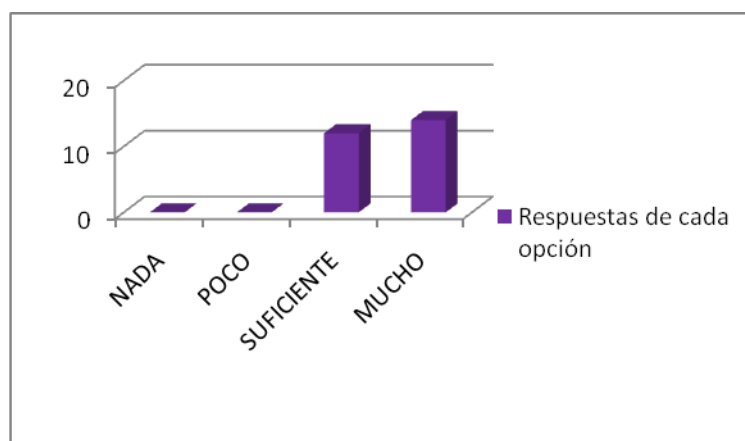
1. Mi aprendizaje durante las sesiones individuales.



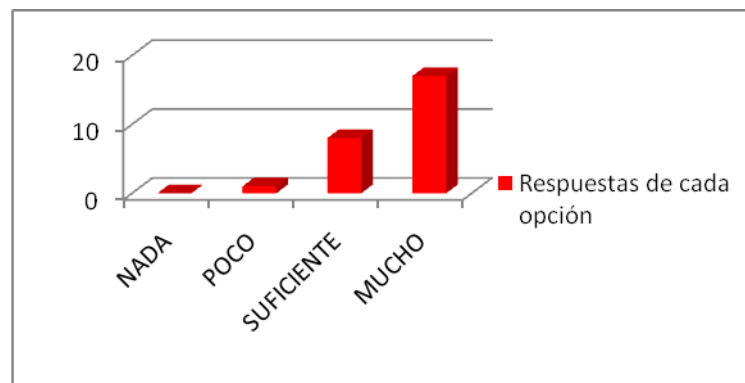
2. Mi aprendizaje durante las sesiones colectivas.



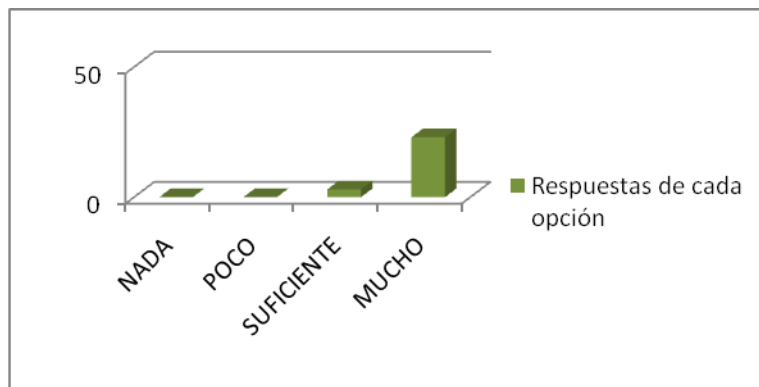
3. Mi valoración general de la actividad.



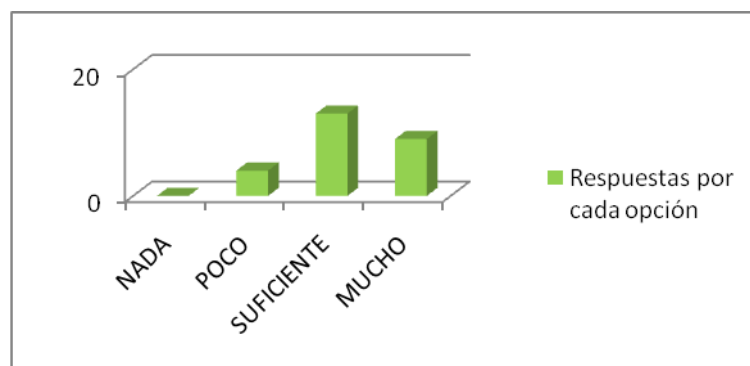
4. Pienso que sería favorable repetir este método en la asignatura.



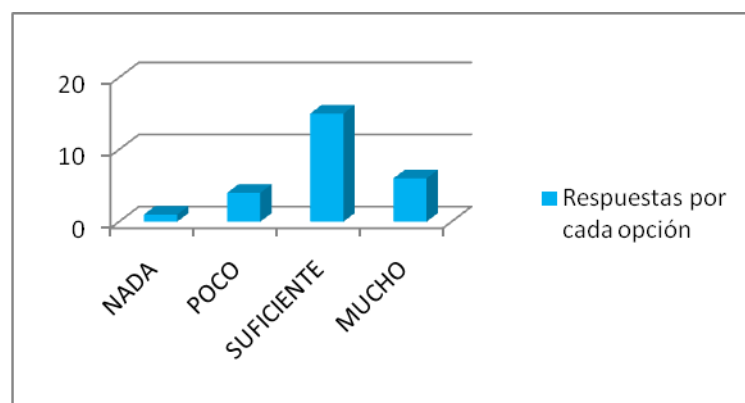
5. La actitud y ayuda del profesor-tutor respecto al grupo.



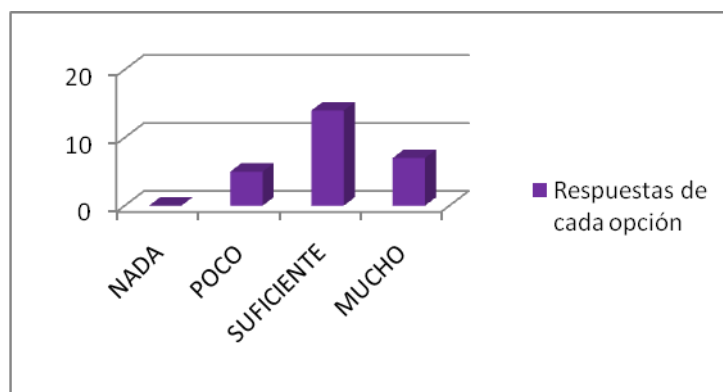
6. La elección del tema *Descolonización y creación del "Tercer mundo"*.



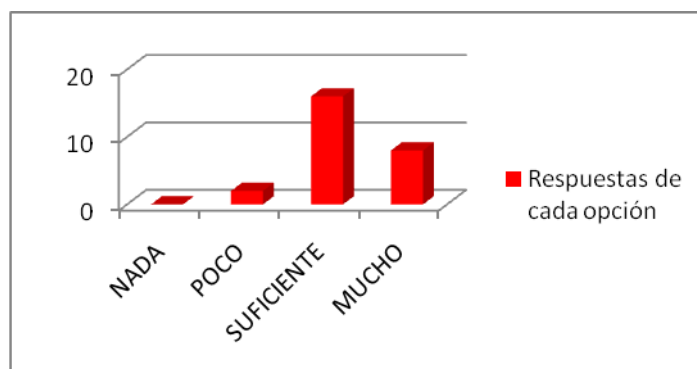
7. Mis compañeros/as expresan sus opiniones de manera respetuosa.



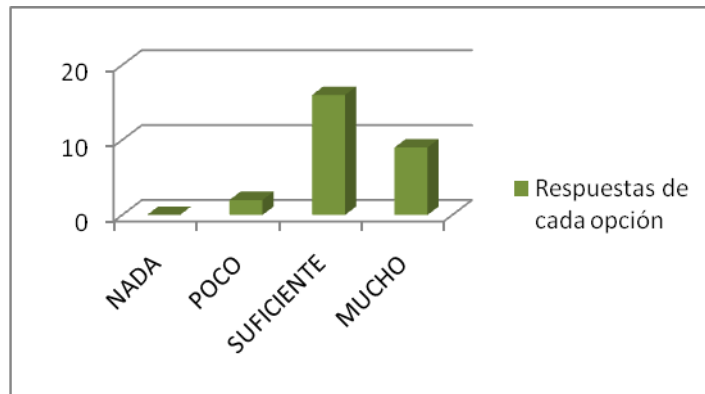
8. Mis compañeros/as toleran las críticas y son flexibles opiniones discordantes.



9. Mis compañeros/as valoran mis aportaciones



10. La utilidad de la tutoría.



Según los datos presentados, el 53% de los estudiantes evaluó la actividad como muy favorable. De las diez preguntas que se les planteó, nueve mantuvieron una puntuación superior a 3 en las escala de Likert. La mayor valoración se obtuvo en la pregunta *“La actitud y ayuda del profesor respecto al grupo”* con un 88% de estudiantes que la calificaron con un cuatro sobre cuatro. Una respuesta especialmente significativa para la valoración de esta propuesta de ABP fue: *“Pienso que sería favorable repetir este método en esta asignatura”*, a la que el 65% de la clase calificó con un cuatro. No debemos pasar por alto la *“Valoración general de la actividad”*, cuyos resultados muestran a más del 50% de la clase muy satisfecha. La menor puntuación fue alcanzada

en la pregunta *“Mis compañeros/as expresan sus opiniones de manera respetuosa”* ya que un 15% de los estudiantes la calificaron entre 1 y 2 sobre cuatro. No obstante, nótese que las preguntas con respuestas más irregulares son las referentes a la coevaluación de estudiantes.

Reparando en estos porcentajes, damos por alcanzados objetivos generales formulados en este ejercicio como el de *aplicar metodologías constructivistas para incrementar la eficacia del aprendizaje y el interés del alumnado en la materia*. Esto fue observado durante las tutorías, donde la mayoría de estudiantes demostraban haber entendido e interiorizado la información de las sesiones individuales sin ser necesario el clásico estudio memorístico de cara a un examen. También se consiguió *conocer de primera mano las ventajas y desventajas del ABP para la enseñanza y aprendizaje de la historia* y hacer una *valoración del ABP para la enseñanza y aprendizaje de la Historia*, pues los resultados de las encuestas reflejaron la aceptación de nuestro ejercicio por parte de la clase y nuestra puesta en práctica nos permitió conocer las luces y sombras del ABP.

Si nuestra pretensión era la de fomentar en nuestro alumnado el aprendizaje autónomo, estimular su competencia para la resolución de problemas y ejercitar el pensamiento crítico, nos damos por satisfechos escuchando algunos testimonios:

“Siempre he aprobado por saber encontrar la repuesta en el temario pero por primera vez la repuesta ha salido de mí”.

“He aprendido sin que haga falta estudiar”.

“Gastas más tiempo que haciendo otros deberes porque tienes que pensar bien la respuesta porque ésta no viene en los libros”.

“Este tipo de deberes enseñan más que los que suelen mandar. Estos te hacen pensar”.

VI. DISCUSIÓN

Llegados a este punto, conviene analizar los resultados obtenidos y su relación con los planteamientos de los autores consultados. A vista de estos resultados,

podríamos hablar de la eficacia de la propuesta de ABP que se ha presentado en relación con el interés mostrado por el alumnado. Quizá este interés esté vinculado con la elección del tema elegido para abordar la metodología. Seguimos en este sentido los consejos de García Sevilla y Medina Romero (2008), que recomiendan elegir unos problemas cercanos a la actualidad de los estudiantes cuya información no esté contenida en el libro de texto, con el objetivo de estimular las habilidades cognitivas de razonamiento y fomentar su investigación autónoma y espolear su motivación (pp. 39 y 46). Del mismo modo, coincidimos con Font Ribas (2004) cuando afirma que el alumnado de ABP recurre más a la biblioteca o a otras fuentes que el alumnado tradicional, pues como se ha mostrado, más de la mitad de la clase realizó una investigación adicional (p. 87). Por otra parte, creemos que fue un acierto la elección de un problema "pantanoso", tal y como lo califican García Sevilla y Medina Romero (2008), ya que este tipo de problema nos permitió incluir dentro del mismo doce subproblemas, que dieron al grupo más opciones para elegir un tema que les suscitase interés, mejorando así su motivación (pp. 39 y 42). Esta motivación ha quedado reflejada en el 58% de estudiantes que han alcanzado un punto o más en su nota final gracias a sus calificaciones en nuestro ABP.

Es preciso resaltar, en la valoración general del ABP, el rol del tutor, donde consideramos que radica gran parte del éxito de su aplicación. En este sentido, Juárez y Vizcarro (2008) subrayan la idea de que el profesor-tutor no debe de ser un simple espectador en el proceso, sino un guía atento de los trabajos que está realizando el alumnado en todo momento (pp. 26 y 28). En relación con esto, señalamos que nos ha parecido interesante asumir lo que Carrillo y González (2008) denominan un rol "desafiante" para clarificar las ideas del alumnado a la vez que identifica las contradicciones de cada asunto. De este modo, se exige la máxima capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes, haciendo que la conclusión final sea lo más elaborada posible, tal y como han demostrado la mayoría de los grupos (p. 87).

Según los resultados de las sesiones, tanto individuales como colectivas, corroboramos las ventajas subrayadas por Díaz, Hernández, Lacasa y Prieto (2008) en relación con el ABP. Estos autores aseguran que mejora la retención de conocimiento a largo plazo, la comunicación oral y el trabajo en grupo (57 y 58). Sin embargo, creemos que estas ventajas podrían florecer con todo su esplendor en una clase con cierta experiencia en el ABP. Es posible, como afirman estos autores, que el alumnado español pueda presentar ciertas reticencias iniciales al ABP debido al fuerte arraigo de las metodologías tradicionales en nuestras aulas, sin embargo, según nuestra experiencia, los estudiantes de estas edades suelen ser moldeables y en apenas dos semanas asumen el rol del ABP. Consideramos así mismo un acierto el límite de miembros

establecido para formar los grupos, siguiendo los criterios de los autores mencionados. La formación de grupos sin superar los seis miembros favoreció el intercambio de opiniones y el trabajo de equipo. Respecto a esto, únicamente un 15% de la clase se mostró insatisfecho con el respeto y tolerancia de sus compañeros y compañeras respecto a las opiniones discordantes, porcentaje que seguramente hubiese aumentado en caso de tener grupos más poblados²⁵. Estos mismos autores insisten en la importancia del cumplimiento de los pactos para el correcto desarrollo del ABP y esta exigencia sin duda colaboró al buen funcionamiento del trabajo, ya que el 100% del grupo entregó puntualmente los informes individuales (pp. 62-66 y 72).

Finalmente, cerramos este análisis reconociendo que en el ABP el docente debe tener mucha confianza en los estudiantes, ya que como indica Barrón Ruíz (1991), el alumnado es el propio juez de su aprendizaje (p. 95). Si bien no mostramos quejas generales respecto a nuestro grupo, sí es cierto que el aprendizaje autónomo requiere una madurez y un compromiso en el estudiante que no siempre está presente.

Limitaciones del estudio:

A pesar de los excelentes resultados que se han podido presentar de la aplicación del proyecto didáctico elaborado, somos plenamente conscientes de la escasa significación de nuestra muestra y, por lo tanto, de la fragilidad de los análisis que puedan extraerse de estos resultados. Por ello, es fundamental reparar en las circunstancias concretas en que este ABP ha sido puesto en práctica y de las diferentes trabas y dificultades que ha encontrado el proyecto en su aplicación:

En primer lugar, debemos señalar como principal limitación la falta de práctica del alumnado en metodologías constructivistas, ya que un método experimental como el nuestro, supuso toda una novedad en el aula. A los estudiantes les costó entender que no había respuestas correctas o incorrectas para las preguntas de sus problemas, sino que lo que se evaluaba era la argumentación. Lo mismo ocurrió con la exposición en público, en la que muchos de ellos manifestaban serios problemas para expresar sus ideas. En resumen, podríamos decir que experimentaron cierto nerviosismo al sentir un “exceso de libertad”. También apreciamos una escasa incorporación de las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del centro, pues muchos estudiantes no sabían ni siquiera mandar un correo electrónico. Del mismo modo, echamos en falta en las aulas materiales básicos como un proyector, al menos un ordenador o conexión a internet, ya

²⁵ Véase página 40, gráfica 8.

que elementos como estos pueden ser cruciales a la hora de que la clase entienda la actividad que se le propone o explicarles puntos concretos del temario.

Por otra parte, tampoco se pudo contar con la libertad y autonomía que nos hubiese gustado. En definitiva, un profesor de prácticas es un “invitado” en la clase, por lo que una de nuestras precauciones fue la de no poner patas arriba las clases del profesor habitual. Este fue el motivo principal por el que buena parte de este ABP se llevó a cabo en horario extraescolar (exceptuando las tutorías y las exposiciones). Queremos destacar este aspecto como uno de los puntos fuertes de nuestro trabajo, ya que gracias a la realización de este ABP fuera de horario lectivo los alumnos y alumnas adquirieron un conocimiento básico de las TIC, aprendieron a organizarse como grupo, a respetar los plazos de los trabajos y a investigar por su cuenta.

Por último, sí que podemos subrayar algunos aspectos que, según hemos podido comprobar, vienen a constatar las desventajas de aplicar esta metodología en clases de Historia. Un principal problema a resaltar es la carga de trabajo del profesor-tutor, ya que necesita unos requisitos mínimos para la puesta en práctica de la actividad, además de añadirse una casi crónica falta de tiempo. Nos referimos, en concreto, a las características propias de los diferentes subproblemas planteados que exige la búsqueda adecuada de materiales para cinco grupos diferentes o la propia gestión de los grupos en edades adolescentes. Sin embargo, como ventaja debemos resaltar que, a la larga, el alumnado se vuelve cada vez más autónomo, haciendo que con el paso del tiempo las dudas sean algo puntual, además de mucho más elaboradas. Por otro lado, señalamos que el ABP ayuda a que el estudiante vea en sus compañeros y compañeras un posible profesor. Durante las tutorías, pudimos comprobar cómo muchos estudiantes aprendían de las conclusiones de los demás miembros del grupo. Consideramos que esto último no debe tomarse a la ligera ya que constituye algo novedoso con respecto a las clases de metodología tradicional.

Futuras líneas de investigación:

En este apartado se aludirá brevemente a lo que, en nuestra opinión, podría mejorar la puesta en práctica del ABP en un aula estándar de E.S.O. En primer lugar, señalamos que el tiempo es un requisito fundamental para la realización del ABP. Esto se debe a la gestión, tanto de los materiales, como del alumnado para asegurarse de que la actividad se esté realizando de manera correcta. Si bien nuestra actividad fue realizada en aproximadamente dos meses, reconocemos que con un margen mayor de tiempo tal vez podría perfilarse mejor algunos aspectos, como por ejemplo las tutorías o las exposiciones. Por otro lado, pensamos que una posible mejorar enfocada para cursos de

bachillerato sería realizar propuestas de ABP como la aquí presentada pero con grupos más pequeños y con una lista de problemas más amplia.

Al mismo tiempo, creemos que con la puesta en práctica del ABP se necesitaría realizar un abordaje interdisciplinario con otros colegas docentes para crear el vínculo de disciplinas transversales tan característico del ABP. Queremos hacer hincapié en esta idea, ya que pensamos que las asignaturas impartidas en los centros deben de tratarse como un todo conjunto, acabando así con el usual hermetismo que tienen unas asignaturas de otras. Estamos convencidos, como asegura Madeleine Amyes (1987), que el ABP daría resultados mejores y más rápidos si se formase un equipo pedagógico de docentes. Sin renegar de la libertad de cátedra ni de la independencia del docente, podría llevarse a cabo una enseñanza transversal y en perfecta sintonía con todas las materias posibles mediante la organización de los diferentes docentes (p. 284).

Sin embargo, somos conscientes de las dificultades que conllevaría esta propuesta. Apoyamos a Carrillo y González (2008) cuando señalan la necesidad de formación de docentes en este tipo de métodos. Debido al carácter polifacético del ABP en el que el docente debe sistematizar múltiples tareas, creemos que una cierta formación básica ayudaría al profesor-tutor a enlazar con sus demás compañeros y compañeras de trabajo diferentes propuestas, viéndose éstas con posterioridad reflejadas en la clase como un todo común, independientemente de la distancia entre asignaturas (p. 87).

Relación de los resultados con la profesión docente:

A partir de los resultados obtenidos afirmamos que el ABP puede mejorar la relación del docente con el alumnado. Conforme el alumnado entiende el proceso y finalidad de la propuesta didáctica, dejan de vernos como un profesor "suministrador de conocimiento" para vernos como un profesor-guía. El estudiante deja de estar en la clase sin participar más que para tomar nota de las lecciones que se imparten, por el contrario, discute y cuestiona al profesor-tutor como consecuencia de la investigación autónoma realizada con anterioridad. Estamos convencidos de que estos ejercicios constructivistas en los que los alumnos y alumnas deben de defender sus argumentos le hacen crecer no sólo como estudiantes, sino también como ciudadanos.

Así mismo, advertimos que el ABP puede crear cierta inseguridad en los estudiantes a la hora de filtrar la información, ya que sobre ellos recae la responsabilidad de extraer lo más importante de los materiales repartidos. Por este motivo es importante no olvidar que, aunque se da libertad a los grupos para trabajar, el profesor-tutor siempre

debe de estar supervisando el desarrollo de las distintas investigaciones. Durante la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica no fueron escasas las dudas de los estudiantes que se mostraban confusos a la hora de dar una respuesta correcta que debía salir de ellos y no de un libro de texto.

VII. CONCLUSIONES

En estas páginas hemos reivindicado el ABP para la asignatura de Historia, convencidos de las posibilidades que tiene este método para desarrollar en el alumnado competencias para la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo, todas ellas habilidades fundamentales para su vida profesional y ciudadana en el futuro. La puesta en práctica de la propuesta de ABP diseñada ha venido a corroborar nuestra defensa de la metodología, al producir resultados de gran interés en cuanto a la motivación de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje, el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, la búsqueda autónoma de información o el uso de las TIC que se han incorporado al proyecto.

La aplicación de una estrategia didáctica de ABP al tema de la *Descolonización y creación del "Tercer Mundo"* y la pregunta global (*¿Cómo influyeron las potencias europeas en los países colonizados?*) nos ha permitido incorporar áreas geográficas excesivamente olvidadas en el currículo académico, interesar a los estudiantes en problemáticas vinculadas al mundo actual y trabajar en pro de una educación inclusiva que trata de integrar al alumnado extraeuropeo que abunda actualmente en las aulas.

Finalmente, nos despedimos rompiendo una lanza a favor del ABP en asignaturas de humanidades, a pesar de la falta de fe de algunos referentes pedagógicos, como Barrón Ruiz (1991, p. 98), que califica de “cuestionable” el uso de este método en disciplinas de letras. Al igual que los profesores García de la Vega en Geografía o Robert Hallock en Historia, hemos constatado que el ABP es un método camaleónico que puede usarse en una amplia gama de disciplinas, ya que uno de los últimos objetivos que se persigue es la autonomía del estudiante en pos del conocimiento adaptado a sus necesidades e intereses.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, E., Aparicio, P., Caro, M. R., Del Río, L., Salinas, Jesús y Yélamos, J. (2008). Resultados de la aplicación de evaluación continuada en la asignatura de inmunología. Experiencia con resolución de problemas. En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 191-210). Murcia: Edit.um.
- Antequera Gallego, A. (2012). El papel y el impacto del tutor en el Aprendizaje Basado en Problemas: una revisión de la evidencia empírica. *Observar*, 6, 49-70.
- Arias Gundín, A., De Caso Fuertes, A., Fernández Martínez, M., Fidalgo Redondo, R. y García Sánchez, J. N. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Ausubel, D. P. y Sullivan, E. V. (1983). *El desarrollo infantil. Vol. 3: Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Buenos Aires: Paidós Psicología Evolutiva.
- Aymes, M. (1987). El trabajo autónomo en historia de la enseñanza secundaria francesa. En P. Pérez Más (ed.), *V Simposio de la Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo curriculum integrado* (pp. 281-289). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Howell Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Barrón Ruiz, A. (1991). *Aprendizaje por Descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca: Amarú.
- Bermejo, F. y Pedraja, M. J. (2008). La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio. En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 91-111). Murcia: Edit.um.
- Branda, L. (2011). Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. En N. Schuster (ed.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina* (pp. 79- 101). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Organización Panamericana de la Salud.

- Calderón Ariosa, R. M., Ortiz Cárdenas, T. y Travieso Valdés, D. (2016, enero). La enseñanza por proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora. En G. J. Bernaza Rodríguez (presidente). *Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible*. 10º Congreso Internacional de Educación Superior celebrado en el Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Carretero, M. y Pozo, J. I. (1987). Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia. En P. Pérez Más (ed.), *V Simposio de La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo curriculum integrado* (pp. 11-29). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrillo, E. y González, F. (2008). El rol del tutor. En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 75-89). Murcia: Edit.um.
- Díaz, D., Hernández, M., Lacasa, E. y Prieto, A. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4. En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 55-74). Murcia: Edit.um.
- Duffy, T. M. y Savery, J. R. (1996). Problem Based Learning: an Instructional Model and its Constructivist Framework. En B. Wilson (ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 134-147). Nueva Jersey: Educational Technology Publications.
- Eduteka (1990). Destrezas y subdestrezas intelectuales esenciales del pensamiento crítico. Obtenido de: <https://es.scribd.com>.
- Font Ribas, A. (2004). Líneas maestras del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 79-95.
- García de la Vega, A. (2011). Adquisición de conceptos básicos en Geografía mediante el aprendizaje basado en problemas. *Revista Geográfica de América Central*, 47 (2), 1-18.
- García González, A., Molina Ortiz, J. A., Antón Nardiz, M. V. y Pedraz Marcos, A. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (3), 79-85.

- García Sevilla, L. y Medina, A. R. (2008). La elaboración de problemas ABP. En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 37-53). Murcia: Edit.um.
- González J. y Wagenaar R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hallock, R. (2013), *Defining Authenticity in Historical Problem Solving*. Recuperado de www.edutopia.org.
- Jareño, F., Jiménez, J. J. y Lagos, G. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *e-pública. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 13, 44-68.
- Juárez, E. y Vizcarro, C. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 17-36). Murcia: Edit.um.
- Landa Fitzgerald, V. y Morales Bueno, P. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 1 (13), 145-157.
- Ley Orgánica ECD/65/2015, de 29 de enero de 2015, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6991-7002.
- Kolmos, A., (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, 33, 77-96.
- Martínez, R. y Moreno, R. (2008). Aplicación de la metodología docente de aprendizaje basado en problemas a grupos amplios de estudiantes. En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 133-149), Murcia: Edit.um.
- Navarro, J. J. y Valero-García, M. (2008). La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos. En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 171-190). Murcia: Edit.um.
- Pérez, M. A. (2008). La efectividad del ABP. En J. García Sevilla (ed.), *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 113-129), Murcia: Edit.um.
- Piaget, J. (1977, 1ª edición 1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-19.
- Sage, S. y Torp, L. (1998). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sánchez, I. y Ramis, F. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. *Horizontes educacionales*, 9, 101-111.
- Schimdt, H. G., Van Der Arend, A., Moust, J. H. C., Kokx, I. y Boon, L. (1993). Influence of Tutors' Subject-matter Expertise on Student Effort and Achievement in Problem-based Learning. *Academic Medicine*, 68 (10), 784-791.

IX. ANEXO

EJEMPLOS DE LOS INFORMES REALIZADOS POR LOS ALUMNOS Y ALUMNAS:

SESIÓN I: B. M. A.

La independencia de Argelia

¿Utilizó Francia el terrorismo para castigar los brotes independentistas en su colonia?

S.1: Artículo: González, E. (2011, agosto 23). El fin de 40 años de dictadura. *El país*. Obtenido de: <http://www.elpais.com>.

Preguntas:

-Explica con tus palabras qué eran las *smalas*.

Las *smalas* eran zonas que marcaban los franceses en las que vivía la población, pero sin llegar a ser ciudades ya que no podían contar con ningún servicio y nada más que lo necesario para trabajar la tierra y dormir.

-¿Qué quiere decir el texto con la privatización de las tierras sin restricción ninguna y sin tener en cuenta a los indígenas?

Que dividieron la tierra según quisieron sin importar las colonias o pueblos que hubiese, es decir, los altos dirigentes se reunieron para repartirse África y utilizaron una regla para hacerlo. No les importaban los habitantes, sólo el añadir tierras a su imperio.

-¿Dónde se establecieron las funciones administrativas en Argelia?

Se establecieron en unos barrios nuevos, creados por los europeos que se desplazaron allí para llevar el control del territorio.

-En tu opinión, ¿ayudó Francia a la urbanización argelina?

No, porque todo lo que construyó fue dirigido hacia los franceses y no hacia

los argelinos, solo se encargó de realizar lugares para los burgueses como catedrales o teatros o instituciones militares, pero no hizo nada para los colonos.

SESIÓN II: M. M. C.

Independencia de Indonesia (S. 2)

Solar, D. (1998). La independencia de Indonesia. En *Historia 16*, 1 (22), 1-6.

1. ¿Por qué crees que los indonesios preferían la ocupación japonesa antes que la holandesa?

Porque la profecía/leyenda del rey javanés (llegarían hombres blancos que dominarían los archipiélagos y, muchos años después, llegarían otros invasores, amarillos, que vendrán de Asia Oriental. Los otros invasores barrerían a los anteriores y después dominarían ellos) se hizo realidad.

2. ¿Porqué Indonesia declara la guerra a Holanda y Gran Bretaña al acabar la segunda Guerra Mundial?

Porque Holanda (aliada con/apoyando Gran Bretaña) no quería que Indonesia tuviera su independencia, así que comenzó a enviar ejércitos para tratar de detenerlos.

3. ¿Porqué La Haya aconseja a Londres conceder a Indonesia autonomía dentro del Reino de Holanda?

Porque tanto en Londres como en La Haya se temía un estallido de violencia que implicara en la contienda a las rendidas tropas de Tokio junto a los nacionalistas, lo que hubiera supuesto una auténtica catástrofe para los blancos que se hallaban en las Indias Holandesas.

4. ¿En qué otro país asiático se apoya Sukarno para llevar el caso de la Independencia al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas?

La India. Hace una alianza con Gandhi para hacer una causa común y conseguir apoyos internacionales

SESIÓN III: M. T.

Higueras, G. (2012, septiembre 2). Nazarbáyev, el faraón del frío. *El País*.
Obtenido de: <http://www.elpais.com>

Preguntas:

-¿Con cuánto % de los votos gana Nur Otan (el partido de Nursultán) en las elecciones de 2011?

95,54%

-¿Cuántos candidatos había en las elecciones de 1991?

Él era el único candidato

-¿Qué relación tiene los otros dos partidos de la oposición con Nursultán o su familia?

El líder de Ak Zhol, el segundo partido más votado, está casado con una de las tres hijas de Nursultán. El tercer partido más votado, el Partido Comunista del Pueblo, nació del partido comunista que encabezó Nursultán en 1989.

-¿Cuál es tu opinión acerca de las relaciones cordiales de Nursultán y los mandatarios occidentales que nombra el artículo?

Creo que es una buena estrategia tener a gente importante contenta para que se fijen más en lo buen anfitrión que es y en lo bien que caza que en cómo trata a su pueblo y en lo sospechoso que es que lleve casi treinta años de presidente. Por otra parte, acercándose a personas como Putin, está con gente igual de egoísta y manipuladora que seguro que está de acuerdo con cómo está llevando el país.

También le viene muy bien que potencias comerciales como China esté deseando comerciar con ellos, ya que esto le supondría muchísimo dinero, aunque seguramente se lo quede él para aumentar su ya gigante ego.

SESIÓN IV: A. T., P. M., O. S., A. L. y I. F.

ENTREVISTA AL PADRE ALAIN

Sesión trabajo Burkina Faso 4

Thomas Sankara en Burkina Faso

- Durante su gobierno ¿viviste esa época viviste feliz o tuviste alguna dificultad?
 - Fueron unos muy buen años para el pueblo y es una referencia para los gobiernos y no tuve ninguna dificultad por el gobierno.
- Bajo tu punto de vista ¿qué fue lo mejor y peor del gobierno de Thomas Sankara?
 - Lo mejor fue la gran mejora económica y lo peor que al principio la gente no entendió lo que quería hacer pensando que sería igual que los otros gobiernos, también estallaron tensiones con Francia.
- Después de su asesinato ¿cómo cambio la vida de los habitantes del país?
 - Se creó una conciencia de trabajo entre los ciudadanos. Tras su muerte se perdió la autosuficiencia del país volviendo al modelo colonial provocando una marcha atrás en el país.
- ¿Estás de acuerdo con las medidas que tomo para mejorar el país?
 - Si, fue un presidente con ideas claras de desarrollo que consiguió la autosuficiencia económica del país.
- ¿Cuál fue la parte oscura de la política de Thomas Sankara?

No tuvo una parte turbia fue un político honrado. Sin embargo, su brazo derecho no era leal y aceleró demasiado los cambios hasta el punto en que algunos se cansaron de estas reformas.

SESIÓN V: L. I., L. G., A. G., B. A y M. E.

¿Utilizó Francia el terrorismo para castigar los brotes independentistas en su colonia?

Según la RAE “terrorismo” en una de sus acepciones se define como sucesión de actos de violencia ejecutados para infundir terror otra de sus acepciones, la más adecuada para esta situación se define como actuación criminal de bandas organizadas, que reiteradamente y por lo común de modo indiscriminado, pretende crear alarma social con fines políticos.

Partiendo de esto, las acciones de represaría que tomo Francia hacia su colonia, en este caso Argelia, se podría considerar que el gobiernos francés utilizo al pueblo argelino tuviera miedo y no pudiera independizarse, ya que de ese modo Francia saldría perdiendo de forma territorial igual que económica, por lo que en esa guerra se dejó atrás todos los valores y el significado que de por si tenemos las personas, esa esencia que nos caracteriza y nos diferencia de los animales, la racionalidad que con lleva a la inteligencia humana y a tener capacidad de juzgar si algo es justo o injusto, está bien o mal, si estamos actuando en nuestro beneficio y si no perjudicamos a nadie, todavía podríamos actuar de ese modo, pero cuando al actuar de modo que nuestro obrar perjudica a cualquier ser vivo, principalmente personas, como en una guerra sucia, que lo importante es ganar en ese momento y da igual como hacerlo sin importar nada o nadie; aunque los daños y pérdidas sean catastróficos como fue en el caso de Argelia durante su independencia con Francia.

Por lo tanto, desde nuestro punto de vista Francia uso al terrorismo en vez de emplear una medida pacifica ya que ejecutaron a miles de personas y las torturaron sin más.

ENCUESTA **ANÓNIMA**

EVALÚA DEL 1 AL 4.

1= NADA

2= POCO

3= SUFICIENTE

4= MUCHO

• Mi aprendizaje durante las sesiones individuales.	
• Mi aprendizaje durante las sesiones colectivas.	
• Mi valoración general de esta actividad.	
• Pienso que sería favorable repetir este método en esta asignatura.	
• La actitud y ayuda proporcionada por el profesor-tutor.	
• La elección del tema <i>Descolonización y creación del “Tercer Mundo”</i> .	
• Mis compañeros/as expresan sus opiniones de manera respetuosa.	
• Mis compañeros/as toleran las críticas y son flexibles a las opiniones discordantes.	
• Mis compañeros/as valoran mis aportaciones.	
• La utilidad de la tutoría	

Comentarios personales/cosas a mejorar:

FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES 1-5

Categorización de la información	
Descodificación de los significados	
Ideas examinadas	
Identificación de argumentos	
Sacar conclusiones	
Cuestionar evidencias	
Presentar argumentos	

Observaciones:

FICHA DE EVALUACIÓN DE TUTORÍA:

Entrega de los informes por los miembros del grupo	
Fluidez de los miembros en expresar sus conclusiones e ideas	
Respeto entre los miembros	
Facilidad para que los diferentes miembros lleguen a un acuerdo	
Reflexión sobre lo trabajado en sesiones anteriores	
Interacción con el profesor	
Búsqueda autónoma de información adicional	

Observaciones y comentarios críticos de los estudiantes:

FICHA DE EVALUACIÓN DE LA SESIÓN 6:

Expresión oral	
Exposición de los antecedentes históricos	
Presentación del tema y del problema planteado	
Razonamiento de la conclusión y su apoyo en evidencias	
Calidad de los argumentos	
Uso correcto de términos y conceptos	
Ceñirse al tiempo establecido (5-10 minutos)	

Observaciones acerca del debate surgido tras la exposición: